

Ryter Krebs, Barbara

## "Rosinen picken" oder "in einer Mine schürfen"? Metaphern des Lernens in Lernberatungsgesprächen

Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]; Wrana, Daniel [Hrsg.]: *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen : Budrich UniPress 2008, S. 203-248. - (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung; 1)*



Quellenangabe/ Reference:

Ryter Krebs, Barbara: "Rosinen picken" oder "in einer Mine schürfen"? Metaphern des Lernens in Lernberatungsgesprächen - In: Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]; Wrana, Daniel [Hrsg.]: *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen : Budrich UniPress 2008, S. 203-248 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85549 - DOI: 10.25656/01:8554*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85549>

<https://doi.org/10.25656/01:8554>

in Kooperation mit / in cooperation with:



### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen; Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

*Leibniz*  
Leibniz-Gemeinschaft

# Beiträge der Schweizer Bildungsforschung

herausgegeben von  
Erwin Beck  
Hermann J. Forneck

*Band 1*

Christiane Maier Reinhard  
Daniel Wrana (Hrsg.)

# Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen

Empirische Untersuchungen zur  
Dynamik von Selbstlernprozessen

Budrich UniPress Ltd.  
Opladen & Farmington Hills 2008

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist bei Budrich UniPress erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>  
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Budrich UniPress.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/94075506>)  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

**ISBN 978-3-940755-06-3**  
**DOI 10.3224/94075506**

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – [www.disenjo.de](http://www.disenjo.de)  
Verlag Budrich UniPress Ltd.  
<http://www.budrich-verlag.de>

# Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber .....	7
<i>Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana</i>	
Einleitung	
Empirische Forschung zur Lehrerbildung mit Selbstlernarchitekturen ...	11
<i>Daniel Wrana</i>	
Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen	
Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen .....	31
<i>Ernst Röthlisberger</i>	
Lernwege und Lernplanung beim selbstsorgenden Lernen .....	103
<i>Peter Moser</i>	
In Einsamkeit studieren?	
Affekte und Emotionen in einer Selbstlernarchitektur .....	147
<i>Jürg Rüedi</i>	
„Bin am Text Lesen und Fragen Beantworten, lasse mich sehr schnell ablenken...“ Lernstrategien im Lichte fallrekonstruktiver Forschung .....	171
<i>Barbara Ryter Krebs</i>	
„Rosinen picken“ oder „in einer Mine schürfen“?	
Metaphern des Lernens in Lernberatungsgesprächen .....	203
<i>Christiane Maier Reinhard</i>	
Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. Eine Rekonstruktion thematisch-semantischer Strukturen in Lernberatungsgesprächen der Primarlehrerausbildung .....	249
<i>Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana</i>	
Kontexte .....	311
Die Autorinnen und Autoren .....	329

# „Rosinen picken“ oder „in einer Mine schürfen“? Metaphern des Lernens in Lernberatungsgesprächen

*Barbara Ryter Krebs*

## 1 Einleitung

Der Artikel befasst sich mit dem Lernverständnis von Studierenden im zweiten Semester. Es geht dabei um die Analyse von Alltagssprachlichen und fachsprachlichen Metaphern, die die Studierenden spontan einsetzen, um ihr Erleben des Lernens mit der Selbstlernarchitektur zu versprachlichen. Die Metaphernanalyse wurde gewählt, weil damit Muster des Denkens rekonstruiert werden können und die Effekte der teilnehmenden Begleitforschung gut zu kontrollieren sind: Die Studierenden brauchen die Metaphern automatisch, der Einfluss der bewusst gesteuerten Selbstdarstellung im Gespräch mit der Lernberaterin kann daher als geringer eingeschätzt werden.

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen von individuellen Lernberatungsgesprächen. Die ersten fünfzehn Minuten dieser Gespräche wurden aufgezeichnet, transkribiert und einer systematischen Metaphernanalyse (Schmitt 2003) unterzogen. Am Schluss der Befragung wurden die Studierenden explizit aufgefordert, ihr Lernen mit einer Metapher zu illustrieren. Diese Metaphern werden speziell ausgewiesen und in einem eigenen Abschnitt in die Analyse miteinbezogen. Die Metapher wird in diesem Artikel aus einer pädagogisch/didaktischen Perspektive betrachtet. Die Basis des Verständnisses bildet die kognitive Metapherntheorie von Lakoff und Johnson. Spezifisch linguistische Fragen und Konsequenzen dieser Metapherntheorie sind für diese Untersuchung zweitrangig und werden nicht weiter behandelt.

## 2 Metapherntheorie und Metaphernforschung

### *2.1 Der Metaphernbegriff*

An dieser Stelle sollen die Hauptargumente der in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen geführten Diskussion fokussiert werden, welche die Basis des Metaphernverständnisses dieser Arbeit ausmachen.

### 2.1.1 Die Metapher als Beiwerk und Überredungskunst

Die Wurzeln des klassischen Metaphernverständnisses reichen bis in die Antike. Aristoteles definiert die Metapher (von griechisch *metaphorá* „Übertragung“) im Rahmen der Poetik so: „Die Metapher ist die Übertragung eines Wortes (das somit in uneigentlicher Bedeutung verwendet wird)(...) nach den Regeln der Analogie. (...) Das Alter verhält sich zum Leben wie der Abend zum Tag; der Dichter nennt also das Alter ‚Abend des Lebens‘ oder ‚Sonnenuntergang des Lebens‘“ (Aristoteles 1982: 1457b7ff.).

In der Rhetorik wird die Metapher als rhetorische Figur betrachtet, die entweder der Ausschmückung dient und eine ästhetische Funktion hat oder gezielt als Mittel der Überzeugung eingesetzt wird. Nicht als Schmuck sondern als Umweg wird die Metapher in der erkenntnistheoretischen Tradition des Objektivismus gewertet. Hier wird vor allem die mangelnde Schärfe und unklare Bedeutung der Metapher betont. Metaphern ersetzen einen eigentlichen Ausdruck durch einen „uneigentlichen“ nach einem Kriterium der Entsprechung. Der Vergleich, den die Metapher herstellt, wird auf Grund von objektiven Ähnlichkeiten gewählt und – so wird gefordert – sollte in informativen Texten nicht vorkommen, weil der Sachverhalt ohne Metapher direkter beschrieben werden kann. Metaphern werden als von der Normsprache abweichend und eher erkenntnisbehindernd als -erhellend betrachtet.

Metaphern wird allenfalls eine Bedeutung in einem vorwissenschaftlichen Erkenntnisprozess beigemessen. In der „ausgearbeiteten Theorie müssen Metaphern dann durch ‚wörtliche‘ Ausdrücke mit ‚eigentlicher‘ Bedeutung und ‚direkten‘ Referenten in der Realität ersetzt werden“ (Drewer 2003: 37).

### 2.1.2 Die Metapher in der kognitiven Linguistik

In einer anderen philosophischen Tradition, an die auch die vorliegende Untersuchung anschließt, gilt die Metapher hingegen nicht als Anfügung zur Sprache, vielmehr werden Denken und Sprache selbst als grundsätzlich metaphorphisch strukturiert betrachtet. Auch in der kognitiven Linguistik wird Metaphern seit der Publikation des Buches „Metaphors we live by“ (1980) von G. Lakoff und M. Johnson<sup>1</sup> eine kognitiv-erkenntnisbildende Dimension zugeschrieben: „Das Wesen der Metapher besteht darin, dass wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können“ (Lakoff/Johnson 2004: 13).

Dabei kommen Konzepte zur Anwendung, die sich in einem direkten Sinn nicht auf die Objekte oder Situationen anwenden lassen. Die beschriebenen Objekte, Ereignisse oder Situationen werden als Zielbereich bezeichnet, die verwendeten, also übertragenen oder auch projizierten Konzepte als

1 In der Übersetzung von A. Hildenbrand (2004).

Herkunfts-, Quell- oder Wurzelbereich. Aus diesen Erläuterungen lässt sich schließen, dass es kein zweifelsfreies Kriterium gibt, das entscheidet, ob ein Ausdruck metaphorisch ist oder nicht.

Metaphern werden nicht nur als sprachliche Figur sondern als Ausdruck von grundlegenden konzeptuellen Denkstrukturen begriffen, die unsere Wahrnehmung, unser Denken und unser Handeln beeinflussen. Damit verlieren die Metaphern ihre Randbedeutung als schmückendes Beiwerk der Rhetorik oder als unscharfe Verkleidung von abstrakten Zusammenhängen zwecks besserer Verständlichkeit. Nach Drewer kennzeichnet dieser von Lakoff/Johnson begründete „Erfahrungsrealismus eine gemäßigt konstruktivistische Position“ (Drewer 2003: 35ff.). Das Weltwissen wird durch Erfahrung und Kognition konstruiert, wobei auch metaphorische Verknüpfungen von neuen mit alten Erfahrungsbereichen eine entscheidende Rolle spielen.

„Metaphors thus have not only instrumental value for self-reflection, anticipation and communication, but also an important function as mind settings, which influence our cognition of the self and the world“ (Moser 2000: 65). Verschiedene Studien bieten Erklärungen, wie Analogien und Metaphern eingesetzt werden, um die Welt zu begreifen („to make sense of the world“ Moser 2000: 2). Erwähnt sei die Studie von Gentner und Gentner (1983) die nachweisen, wie Metaphern der Elektrizität (fließen oder...) eine notwendige Basis für das Verstehen darstellen und das Verständnis, die Entscheidung und das Handeln beeinflussen.<sup>2</sup> Gleichzeitig können durch das Prägen von neuen Metaphern auch Deutungsmuster generiert werden, wie im nächsten Kapitel erläutert wird.

Lakoff selbst nennt seine Metapherntheorie selbstbewusst „The contemporary theory of metaphor“ [Hervorhebung BR]. Drewer (2003) zweifelt die herausragende Bedeutung der englischen Erstpublikation von 1980 an, da die Theorie viele Parallelen zu vorgängigen Metapherntheorien aufweist, die hier nicht aufgerollt werden sollen. Unbestritten ist aber, dass diese Publikation vor allem im angelsächsischen Raum zu einer Welle von neuen Veröffentlichungen in der Linguistik, Sprachphilosophie und in der Kognitionspsychologie führte (Moser 2003b) und auch heute noch aktuell ist.

Der Ansatz von Lakoff/Johnson geht von folgenden Annahmen aus:

1. Alltägliche Erfahrungen (zum Beispiel das Bauen von Gebäuden) bilden die Grundlage der Metaphern. Metaphern übertragen erfahrungsbezogene Konzepte durch Analogien auf abstrakte Inhalte (zum Beispiel *Theorien sind Gebäude*: Diese Metapher wird in den allgemein gebräuchlichen Ausdrücken wie *das Fundament der Theorie, die Theorie ist auf Sand gebaut, sie fällt in sich zusammen, stützt sich auf folgende Fakten, muss mit soliden Argumenten abgestützt werden* etc. erkennbar) (Lakoff/Johnson 2004: 59). Durch die Metapher können komplexe Zusam-

2 Für weitere Beispiele vgl. Moser (2000).



menhänge fassbar gemacht werden, indem sie Wissensbestände des „Herkunftsbereiches“, die auf Erfahrungen beruhen, auf einen abstrakten „Zielbereich“ übertragen.

2. Metaphorische Ausdrücke werden mit der Sprache gelernt, innerhalb eines Sprachraumes meist unbewusst gebraucht und sind allgemein verständlich. Der kulturelle Metaphernbestand verändert sich im Verlaufe der Zeit, zum Beispiel dadurch, dass „die Technik zum Metaphernspender für das Selbstverständnis des Menschen geworden ist“ (Debatin 1997: 2) und menschliches Denken und Handeln metaphorisch verbunden wird mit den Herkunftsbereichen „*Maschine*“ oder „*Computer*“.
3. Die Metapher ist nicht nur ein sprachliches Gebilde sondern Ausdruck des Denkens: „Wir haben dagegen festgestellt, dass die Metapher unser Alltagsleben durchdringt, und zwar nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken und Handeln. Unser alltägliches Konzeptsystem, nach dem wir sowohl denken als auch handeln, ist im Kern und grundsätzlich metaphorisch“ (Lakoff/Johnson 2004: 11). Die Metapher erhält durch die kognitive Metapherntheorie demnach einen ganz anderen Stellenwert: Aus einem sprachlichen Mittel der Ausschmückung, auf das gut verzichtet werden kann, wird ein im Alltag unverzichtbares „Instrument der Orientierung und Welterschließung“ (Drewer 2003: 5).

Auf das Phänomen Lernen übertragen heißt dies, dass unsere Vorstellungen in der Alltagssprache metaphorisch geprägt oder „*unterwandert*“ sind. Ohne groß nachzudenken, was dies bedeutet, sprechen wir von „*Fortschritten, Rückschritt, Lernschritten, Lernwegen, Umwegen, Rückstand, aufholen*“. Diese metaphorischen Ausdrücke lassen auf ein übergeordnetes Konzept schließen, „*Lernen ist Vorwärtkommen*“. In der didaktischen Fachsprache taucht dieses Konzept indirekt auch auf, indem „Unterricht, der den steilen Weg, welchen der Schüler gehen soll, in eine möglichst bequeme Treppe verwandelt“ als erstrebenswert dargestellt wird (Herzog 2002: 27).

### 2.1.3 Metaphorische Ausdrücke und Metaphernmodelle

Die Begriffe „Metapher“ oder auch „Metaphorik“, die wie oben erläutert auf Aristoteles zurückgehen, umschreiben ursprünglich nur den Übertragungsprozess. Wird die Metaphorik als „Konstruktionsprinzip unserer Erfahrungsorganisation“ (Schmitt 1995: 109) verstanden, bedeutet dies, dass die einzelnen metaphorischen Ausdrücke nicht zufällig gewählt werden, sondern miteinander in Beziehung stehen. Lakoff/Johnson verwenden den Begriff „Metapher“ und „metaphorisches Konzept“ synonym (ebd.: 14). Moser (2003a: 37) spricht von Metaphernmodell und erläutert ihr Verständnis am Beispiel „*Geld ist Wasser*“: Das Konzept des Wassers mit seinen spezifischen Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten wird auf das Konzept des Geldes übertragen. Dies wird in der Zusammenschau verschiedener metaphorischer Aus-

drücke wie „die Geldquelle versiegt“, „Geldfluss“, „im Geld schwimmen“ erkennbar.

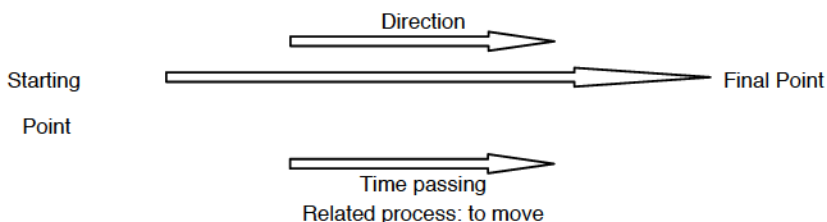
Die in dieser Untersuchung angewendete Metaphernanalyse sucht nach solchen übergeordneten Modellen. Schmitt (1995) nennt sie auch metaphorisch „Wurzelmetaphern“. In diesem Beitrag wird „Metaphorik“ für die Übertragung allgemein, „metaphorischer Ausdruck“ oder „Einzelmetapher“ für einzelne Wörter oder Wendungen und Metaphernmodelle für übergeordnete Konzepte verwendet.

## 2.2 Eigenschaften des metaphorischen Übertragungsprozesses

Metaphern können als Beispiel für analoges Denken gesehen werden: Zwei unterschiedliche Bereiche werden miteinander verbunden, indem Konzepte aus dem Herkunftsbereich auf den Zielbereich übertragen werden. Dieser Prozess wird auch „metaphorical mapping“<sup>3</sup> genannt. In der Regel handelt es sich dabei um einen Abstraktionsprozess, indem konkrete und sinnlich erfahrbare Herkunftsbereiche benutzt werden, um abstrakte Zielbereiche zu strukturieren und damit reflektierbar und kommunizierbar zu machen (Moser 2003a: 41). Als abstrakte Themenbereiche gelten Theorien, aber auch innere psychische Prozesse.

Eine wesentliche Bedingung ist außerdem, dass die Strukturmerkmale des Herkunftsbereiches erhalten bleiben, dass also jedem Element („slot“) des Herkunftsbereiches ein Element im Zielbereich entspricht, wobei Elemente im Zielbereich auch leer bleiben können. Hier bestehen Möglichkeiten für individuelle Erweiterungen der konventionellen Metaphern. Übertragungen können gleichzeitig von verschiedenen Herkunftsbereichen auf einen Zielbereich („simultaneous mapping“) stattfinden. Der Übertragungsvorgang, der einer Metapher zu Grunde liegt, kann anhand der Metapher „Erfolg ist ein Weg“ grafisch dargestellt werden.

Abb. 1: Einfaches Schema der Metapherquelle „Weg“

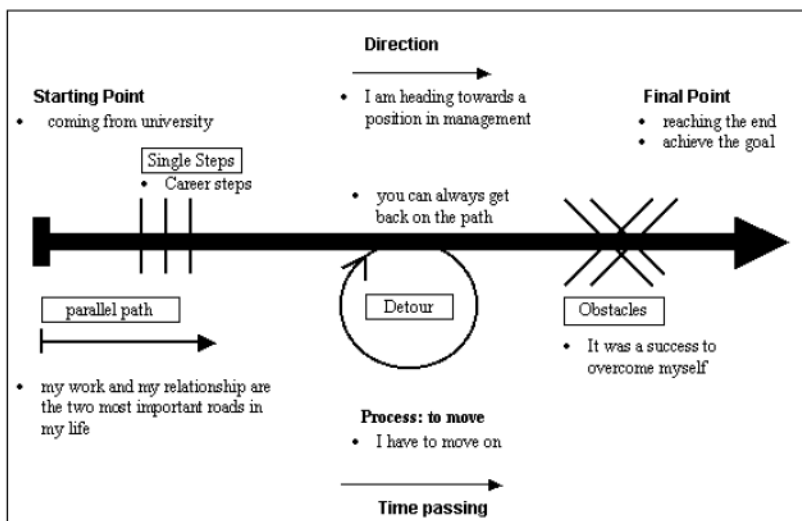


(Moser 2000)

3 Für Bezüge zur Gestaltpsychologie und zum „Frame-Begriff“ von Fillmore (1982) vgl. Moser (2003a: 43).

Der Weg als Herkunftsbereich der Metapher hat eine bestimmte kognitive Struktur, die mindestens aus folgenden Punkten besteht: ein Ausgangspunkt, ein Endpunkt und eine Richtung. Dazu kommt, dass immer Zeit vergeht, wenn sich jemand auf dem Weg bewegt. Der dazu gehörende Prozess ist „sich bewegen“. Dieses Wegschema kann weiter ausgebaut werden und zusätzliche Punkte enthalten wie Karriereschritte, Hindernis und Umwege, in die richtige Richtung gehen etc.

Abb. 2: Schema der Metaphernkonzepts „Erfolg ist ein Weg“



(Moser 2000).

Moser (2000: 4) ergänzt in dieser graphischen Darstellung des Metaphernmodells „Erfolg ist ein Weg“ die oben erläuterte Grundstruktur mit Aussagen aus Interviews ihrer empirischen Untersuchung.

In dieser Untersuchung werden ebenfalls Formen analoger Übertragungen analysiert. Der Metapherngebrauch in den Lernberatungsgesprächen gibt Hinweise auf die Konzepte der Studierenden, die ihr eigenes Lernen reflektieren. Die Wegmetapher wird im allgemeinen Sprachgebrauch oft auf Lernprozess übertragen (Lernschritte, Fortschritte ...). Interessant ist, ob und in welcher Art die Studierenden die Grundstruktur der Wegmetapher ausgestalten.

### 2.3 Die Herkunftsbereiche von Metaphern

Als Herkunftsbereiche kommen nicht nur Objekte, Situationen oder Ereignisse in Frage, die der unmittelbaren sinnlichen Erfahrung zugänglich sind, sondern auch „inhaltliche Erfahrungsbereiche“ (Moser 2003a: 40). So kann auch eine Person, die nie im Krieg war, von „Überlebensstrategien“ oder „in Deckung gehen“ sprechen. Sie entstammen dem Metaphernspendebereich einer Sprachgemeinschaft. Diese Metaphern werden mit der Sprache als implizites Wissen übernommen.

Dies gilt auch für die erziehungswissenschaftliche Fachsprache, die reich an Metaphern ist. Herzog (2002) analysiert die metaphorischen Ausdrücke in den Werken namhafter Pädagogen und Didaktiker (von Rousseau bis Aebli) und stellt fest, dass eine Wegmetaphorik vorherrscht, die Erziehung und Unterweisung als eine gradlinige Bewegung im Raum darstellt. Besonders beliebt sind Bilder, die die Erziehenden als Wissende darstellen, sei dies als Wächter, (Berg-)führer, Gärtner (Züchter) oder Handwerker. Man kann beim Lernen in Sackgassen geraten, Umwege machen, umkehren, stolpern, abweichen oder aufgeben, man kann aber nicht abstürzen oder Seitensprünge machen. Diese Wegmetaphorik erweist sich als standhaft, übernehmen doch auch neuere didaktische Konzepte metaphorische Ausdrücke aus dem Herkunftsbereich des Weges, wie zum Beispiel „individualisierte Lernwege“, „der Weg ist das Ziel“ (Beeler 1999). In dieser Untersuchung wird sich zeigen, dass die Wegmetapher auch von den Studierenden häufig verwendet wird, dass aber der Herkunftsbereich der Ökonomie aus der Perspektive der Lernenden selbst ebenfalls eine große Rolle spielt.

Es können verschiedene Herkunftsbereiche für den gleichen Zielbereich nebeneinander gebräuchlich sein, wie dies Lakoff/Johnson am Beispiel der Argumentation gezeigt haben: „Eine Argumentation ist eine Reise“ beleuchtet den Verlauf und den Inhalt der Argumentation aber nicht die Struktur, die mit der ebenfalls konventionalisierten Metapher „Eine Argumentation ist ein Gebäude“ ins Zentrum gerückt wird (1997: 116). Die beiden Autoren gehen noch weiter und zeigen am Beispiel der Argumentation, dass die verschiedenen Metaphernmodelle, die dieses Konzept „partiell strukturieren“, „kohärent“ sind in dem Sinne, dass sie alle zusammen passen und damit nicht isolierte und zufällige Ausdrücke darstellen. „Alle diese Ausdrücke sind Teile ganzer metaphorischer Systeme, die in ihrer Gesamtheit dem komplexen Ziel dienen, das Konzept einer Argumentation in allen seinen Einzelaspekten zu beleuchten, wie wir uns diese vorstellen. Obwohl solche Metaphern uns kein konsistentes und konkretes Bild vermitteln, sind sie dennoch kohärent und passen zusammen, wenn überschneidende Ableitungen vorhanden sind – und nur dann. Die Metaphern entstehen aus unseren klar umrissenen und konkreten Erfahrungen und erlauben uns, höchst abstrakte und komplexe Konzepte zu konstruieren – wie das Konzept der Argumentation“ (Lakoff/Johnson 1997: 124).



Diese Argumentation ist theoretisch nachvollziehbar und für die Fragestellungen der Kognitiven Linguistik interessant, bleibt aber eher hypothetisch. Für die Lehrerbildung allgemein und die Lernberatung im Speziellen sind gerade die Widersprüche und Brüche der einzelnen Metaphernmodelle erhellender als der Versuch, widerspruchsfreie Gesamtsysteme im Denken der Studierenden nachzuweisen. Die Tatsache, dass sich die Studierenden bereits seit mehr als einem Semester mit Unterricht, Lehren und Lernen auch theoretisch auseinandersetzen, lässt sogar vermuten (oder hoffen), dass die Metaphern der Alltagssprache, die Lakoff/Johnson analysieren, partiell ausgebaut oder mit theoretischen Konzepten überlagert wurden. Gerade Brüche und Widersprüche können auf Lernprozesse hindeuten, in denen eigensinnige Lesarten mit Neuem und Unbekanntem relationiert wird.

In diesem Beitrag geht es darum, möglichst unterschiedliche Facetten der metaphorischen Konzepte des Phänomens „Lernen“ der Studierenden zu erheben und darzustellen. Das Lernen mit der Selbstlernarchitektur (Forneck/Gyger/Maier Reinhard 2006) stellt für die meisten eine neue Erfahrung dar und kann vermutlich zu Erweiterungen des Lernkonzeptes führen, was sich in der metaphorischen Ausgestaltung niederschlagen könnte.

#### 2.4 Konventionalisierte und neue Metaphern

So genannte konventionalisierte Metaphern (Lakoff/Johnson 2004: 161ff.) strukturieren das „gängige“ Konzeptsystem, das in unserer Sprache widergespiegelt wird.

Diese Metaphernmodelle verändern sich zwar im Verlaufe der Zeit und können sowohl kulturspezifisch sein als sich auch innerhalb einer Sprach- oder Kulturgemeinschaft unterscheiden (zum Beispiel Berufsgruppen). Diese Veränderungsprozesse sind aber generell träge, weil Metaphern so selbstverständlich verwendet werden, dass sie das Denken und Sprechen oft unbewusst kanalisieren. Diese „selbstverständliche und automatische Omnipräsenz von Metaphern in unserem Denken und Sprechen“ (Moser 2003a: 44) verhindert, dass wir ihre strukturierende Wirkung wahrnehmen und meinen, es gäbe gar keine andere Perspektive.

Da die wenigsten Metaphern von den Individuen spontan gebildet, sondern mit dem Spracherwerb unbewusst übernommen werden, handelt es sich um kulturell verankerte Deutungsmuster der Welt. Dazu ist anzumerken, dass die Metaphernmodelle keineswegs eine eindeutige Sicht der Welt vermitteln, sondern Unschärfen enthalten. Die Übertragung ist eine Analogiebildung und nicht alle Elemente oder Verbindungen der „Herkunftsfolie“ finden eine Entsprechung im Zielbereich, es bleiben offene Stellen. Bei der Wegmetaphorik des Lernens in der alltags- und erziehungswissenschaftlichen Fachsprache (s.o.) ist beispielsweise die Vorstellung, wie Wege aussehen können, was „vorwärts kommen“ beim Lernen bedeutet, ob dies auch „getragen oder ge-

fahren werden“ einschließt, different. Zudem kann sie sich in der Zeit wandeln. So hat sich in der didaktischen Literatur in den letzten Jahrzehnten das Metaphernkonzept „Der Weg ist das Ziel“ (Beeler 1999) als Erweiterung der Wegmetaphorik breit gemacht. Dieses Beispiel zeigt, dass metaphorische Ausdrücke zwar als Teil des allgemeinen Spracherwerbs betrachtet werden müssen, dass diese aber durchaus auch von verschiedenen Gruppen unterschiedlich verwendet werden.

Interessant für die Lehrerbildung können gerade diese Übereinstimmungen oder Unterschiede im Gebrauch der metaphorischen Ausdrücke – als Hinweise auf Metaphernmodelle und Denkmuster – sein

- zwischen Studierenden und Dozierenden
- zwischen Fachtexten und Äußerungen oder Texten von Studierenden
- zwischen Fach- und Alltagssprache.

Neue Metaphern sind entsprechend der Festlegung der konventionellen Metaphern alle übrigen Metaphern, die nicht als feste Redewendungen und Worte bekannt und verzeichnet sind.

Glaubt man der Literatur, dann ist die Verwendung von wirklich neuen und damit unkonventionellen Metaphern eher selten. Meist lassen sich diese auf Elaborationen von konventionellen Metaphern zurückführen. Moser (2003a) konnte zeigen, dass sogar das Sprechen über das eigene „Selbst“ nur wenige individuelle Neuschöpfungen enthielt. Ungewohnte Varianten von konventionellen Metaphern und neue Metaphern erweitern auf alle Fälle das Blickfeld und werden in der systemischen Beratung und im Bereich der klinischen Psychologie in der Psychotherapieforschung mit Erfolg eingesetzt. So postulieren auch Lakoff und Johnson: „Viele unserer Aktivitäten (...) sind ihrem Wesen nach metaphorisch. Die metaphorischen Konzepte, die für diese Aktivitäten charakteristisch sind, strukturieren unsere Realität. Neue Metaphern haben die Kraft, neue Realitäten zu schaffen“ (Lakoff/Johnson 2004: 161). Dieses Bestreben zeigt sich zum Beispiel im Ausdruck „Selbstlernarchitektur“ (Forneck 2006a). Der Steuerungsfunktion dieser Metapher in der Ausbildung soll in einer weiteren Untersuchung nachgegangen werden (Ryter, in Bearbeitung).

## 2.5 Verschiedene Wirkungen und Funktionen von Metaphern

Der nächste Abschnitt soll zusammenfassend einen Überblick über die Bedeutung von Metaphern in Ausbildungskontexten und damit auch für die Professionalisierung von Studierenden an pädagogischen Hochschulen geben<sup>4</sup>.

---

4 Die rhetorische Funktion (Ausschmückung in Gedichten, Texten und Ansprachen oder Mittel der Überzeugung) spielt in dieser Untersuchung keine Rolle und wird deshalb nicht weiter ausgeführt.

### 2.5.1 Die Erklärungs- und Verständnisfunktion

Durch einen metaphorischen Rückgriff auf einen der direkten Erfahrung zugänglicheren Herkunftsbereich wird ein abstrakterer Zielbereich verständlich gemacht. Diese Funktion wird im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich oft verwendet, zum Beispiel „*schwarze Löcher*“ (Drewer 2003), „*fließender*“ Strom (Gentner/Gentner 1983) oder „*Datenautobahn*“ (Debatin 1997).

Daneben beruhen gerade auch Konzepte wie Emotionen, Ideen, Wissen, Verstehen oder Lernen oft auf der Grundlage von Erfahrungen und sind begrifflich nicht klar umrissen. Sie werden daher besonders oft metaphorisch umschrieben, indem ein Zugang über andere Konzepte (Raumorientierung, Objekte, Bewegungen) geschaffen wird (Lakoff/Johnson 2004: 135). Dies weist auf die Bedeutung der Metaphern für die Selbstreflexion der Studierenden und die Lernberatungsgespräche hin: Moser (2003a) stellt auf Grund der Resultate in ihrer Untersuchung über „Metaphern des Selbst“ die These auf, dass Metaphern selbstbezogene Aussagen ermöglichen und kommunizierbar machen, weil Metaphern als „kulturell geteiltes Wissen“ gelten und damit abstrakte Konstrukte wie das individuelle Selbst verbalisiert und für andere nachvollziehbar dargestellt werden können. Es ist also zu erwarten, dass Studierende in der Selbstreflexion zur Deutung ihrer Lernerfahrungen Metaphern einsetzen werden und aus Metaphern auf die Selbstkonstruktion des individuellen, lernenden Selbst geschlossen werden kann. Moser belegt, dass sich die über 3800 analysierten Metaphern aus 12 Interviews alle in nur 22 Kategorien von Herkunftsbereichen einordnen lassen. Als Illustration dienen die Ankerbeispiele „*der Schlüssel zum Erfolg*“, „*gute Basis* (...), um sich weiterentwickeln zu können“, „*äußere*“ und „*innere*“ Erfolge, ... die dem Metaphernkonzept „*Erfolg ist ein Gefäß*“ zugeordnet werden. In diesen Beispielen zeigt sich auch, dass Metaphern gebraucht werden, um theoretische Zusammenhänge „plastischer“ (Peyer/Künzli 1999: 182) zu formulieren oder abstrakte Konzepte zu veranschaulichen. Damit erhalten sie eine didaktische und kommunikative Funktion.

### 2.5.2 Die theoriekonstitutive Wirkung

Da die Metapher als besondere Form „anschaulichen Denkens“ betrachtet werden kann, stellt sie eine notwendige „Versinnlichung“ (Gessinger 1992: 45) des Gegenstandes dar und „bildet den Zugang zu den Phänomenen insofern, als sie es möglich macht, Zusammenhänge und einzelne Faktoren zu fassen und im Rahmen der Theorie zu untersuchen“ (Peyer/Künzli 1999: 183). Wo Metaphern eine solche theoriekonstitutive Bedeutung erlangen, „sichern sie dem jeweiligen theoretischen Ansatz eine hohe integrierende Wirkung und Anschlussfähigkeit“ mit der Konsequenz, dass das Konzept „ausfranst“ oder „unscharf“ wird (Peyer/Künzli, ebd.).

### 2.5.3 Die Fokussierung<sup>5</sup>

Jäkel verwendet den Begriff „Fokussierungseffekt“ (1997: 37ff.), Peyer/Künzli (1999: 183) „kristallisieren“, Lakoff/Johnsons das Begriffspaar „highlighting/hiding“. Was dies bedeutet, wird am Beispiel der Metaphern „*Arbeit ist eine Ressource*“ und „*Zeit ist eine Ressource*“ erläutert. Beide „Metaphern beleuchten Aspekte von Arbeit und Zeit, die in unserer Kultur von zentraler Wichtigkeit sind. Dadurch entkräften oder verbergen sie gleichzeitig bestimmte andere Aspekte von Arbeit und Zeit“ (Lakoff/Johnson 2004: 81). Verborgenen bleiben in diesem Fall die Vorstellungen, dass einerseits nicht alles, was wir als Arbeit bezeichnen, wirklich produktiv ist, und andererseits Spiel oder Inaktivität produktiv sein können. Diese Fokussierungen von konventionellen Metaphern werden zur Selbstverständlichkeit und verbauen andere mögliche Sichtweisen. Das Untersuchen von ‚eigenen‘ Metaphern einer Disziplin kann nach Peyer und Künzli (1999: 177) „dazu beitragen, ihre Konstitution und Reife, aber auch ihre (= Disziplin, hier Didaktik, Anm. der Autorin) latenten Orientierungen zu klären“. Diese Fokussierung kann in Lernberatungsgesprächen thematisiert werden.

### 2.5.4 Das kreative Potenzial

Da ein konventionalisiertes Metaphernkonzept nie abschließend alle Analogien benennt, können innerhalb der bestehenden Konzepte neue metaphori-sche Ausdrücke entdeckt werden. Dazu werden andere Aspekte des Herkunfts-bereiches auf den Zielbereich übertragen, wodurch sich ein erweitertes Verständnis des Zielbereiches ergibt. Ob die neuen Elemente Sinn machen oder eine Überdehnung der Metapher darstellen, ist von Fall zu Fall zu entscheiden. Auf jeden Fall kann die neue Perspektive gerade für die Lernberatung interessante Impulse geben. Als Beispiel diene die Wegmetapher des Lernens: Wenn Aebli dem Lehrer die Rolle des Bergführers zuschreibt, der sichernd und zielbewusst voraus steigt (Aebli 1976: 97), so impliziert dieses Bild eine Führungsrolle von Lehrpersonen, die eine „Kontrollillusion der Erziehenden repräsentiert“ (Spychiger 2004): Der Bergführer kennt die Gegend, seilt die Teilnehmenden an, geht ihnen Schritt für Schritt voraus und bringt sie sicher zum Gipfel (hinauf). Die Schüler und Schülerinnen machen zwar jeden Schritt selber, sind aber nicht gefährdet, abzustürzen. Diese Metapher erhellt die Führungsvorstellung von Aebli (vgl. auch Herzog 2002, Kapitel 4). Die Wegmetapher kann aber auch anders ausgestaltet werden, indem den Lehrpersonen die Rolle von „Organisatoren, Organisatorinnen eines Orientierungslaufes“ zugedacht wird und damit auch zu Erweiterungen der Rolle der Schüler und Schülerinnen führen: Diese müssen sich den Weg nun

5 Auf die manipulative Funktion der Metaphern und deren Missbrauch zu Propagandazwecken (vgl. Drommel/Wolff (1978)) wird nicht weiter eingegangen.



mit Hilfe eines Kompasses etc. selber suchen, können sich allenfalls im Dickicht verlaufen und das Ziel verpassen.

Es handelt sich dabei nicht um neue metaphorische Ausdrücke, sondern um die Ausgestaltung der konventionellen kollektiven Wegmetaphorik, die bestimmte Akzente setzt. Nicht das konventionelle Metaphernmodell ist die interessante Deutung sondern die Interpretation und Ausgestaltung in Aebli's Argumentation. Seine Vorstellung der Rolle der Unterrichtenden wird anhand der konventionellen Wegmetaphorik expliziert.

### **3 Die Metaphernanalyse als Methode der qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschung**

Lakoff und Johnson folgern aus der metaphorischen Strukturierung konzeptuellen Denkens, dass diese auch das Handeln beeinflussen und strukturieren. Die von den beiden Autoren hergestellte Verbindung zwischen Metaphernmodell und Denkstruktur inspirierte in der Sozialwissenschaft verschiedene Ansätze von Metaphernanalysen als qualitative Forschungsmethode: Diese Theorie erlaubt es Forschenden, von explizit analysierten sprachlichen Äußerungen auf kognitive Konzepte der Probanden zu schließen.

Metaphernmodelle eignen sich aus folgenden Gründen gut für das Untersuchen von „implizitem Wissen“ bzw. „tacit knowledge“ (Polanyi/Neuweg 1999; Sternberg/Horvath 1999), demjenigen Teil des Wissens, der nur zum Teil versprachlicht werden kann, sowie für Verstehensprozessen (vgl. Moser 2003b: 184ff.):

- Metaphernmodelle sind ganzheitliche Repräsentationen von Verstehen und Wissen
- Konventionelle metaphorische Ausdrücke wurden als Teil einer allgemeinen Sprachkompetenz in sozialer Interaktion gelernt, sie werden unbewusst und automatisch gebraucht.
- Der Gebrauch erfolgt sowohl in der Alltags- wie auch in der Fachsprache zwingend, weil es fast unmöglich ist, einen ganzen Satz ohne konventionalisierte metaphorische Ausdrücke zu bilden. So stellen alle sprachlichen Daten geeignete und ergiebige Metaphernquellen dar.
- Metaphorische Ausdrücke werden beim Spracherwerb implizit gelernt und später oft durch Erfahrungen erweitert und differenziert. Dadurch „bilden sich im spezifischen Metapherngebrauch einer Person kultur- und subkulturspezifische Eigenheiten ab, die aus einem spezifischen Erfahrungs- und Handlungskontext heraus entstanden sind“ (Moser 2003b: 191).
- Metaphorische Ausdrücke werden in der Regel unbewusst gebraucht und unterliegen damit nur in geringem Ausmaß „Selbstpräsentationsstrate-

gien“<sup>6</sup> und ermöglichen den Forschenden einen relativ ‚unverfälschten‘ Zugang.

- Metaphorische Ausdrücke sind eine für die Forschung leicht zugängliche weil sprachlich geäußerte Repräsentation von „tacit knowledge“.

Trotz dieser ausgewiesenen Stärken der Metaphernanalyse als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode beklagt Schmitt einerseits die „oft hemdsärmelig etymologischen Sinnstiftungen und Überdeutungen einzelner Metaphern“ und andererseits die Analysen der Kognitiven Linguistik, die zur Annahme verleiten, „dass die metaphorischen Muster, die unser kollektives Denken strukturieren, im Wesentlichen schon in allgemeingültiger Form gefunden sind“ (Schmitt 2003: 2). Es fehle aber eine nachvollziehbare Methodik der Gewinnung der Interpretationen. Um diesem Manko zu begegnen, entwickelte er ein qualitatives Analyseverfahren, mit einer schrittweisen systematischen Rekonstruktion der Metaphorik eines Textes. Dieses Verfahren wird in dieser Untersuchung angewendet und wird weiter unten genauer vorgestellt.

#### 4 Fragestellung und Methodik der empirischen Untersuchung

Reflexion und Optimierung des eigenen Lernens sind in der Selbstlernarchitektur @rs zentrale Anliegen (vgl. Forneck 2006b: Lernpraktiken, Lernberatung, Lernjournal, Lernplanung).

Der Reflexion des eigenen Lernens liegen implizit Vergleichswerte zu Grunde. Diese Vorstellungen von Lernprozessen beeinflussen das Nachdenken der Studierenden über das eigene Lernen. Diese Deutungsmuster, die erworben sind, sollen mit Hilfe der Metaphernanalyse erforscht werden.

Wie Moser (2003a: 47) aus ihren empirischen Untersuchungen über die „Metaphern des Selbst“ folgerte, handelte es sich bei den meisten verwendeten metaphorischen Ausdrücken um konventionalisierte Sprachmuster. Auch bei Metaphern, die auf den ersten Blick als neu geschöpft erschienen, handelte es sich bei näherem Hinschauen oft eher um „eine „spezifische Ausgestaltung“ allgemein gebräuchlicher oder für die Subgruppe typischer Metaphern. Diese Veränderungen oder Ausgestaltung von konventionalisierten Metaphern träten oft im Zusammenhang mit äußeren Veränderungen auf, was in der hier dargestellten Untersuchung gegeben ist: Das Lernen mit einer

---

6 In der Psychologie wird mit „Selbstpräsentationsstrategie“ das Phänomen benannt, dass Menschen in sozialen Situationen die Tendenz zeigen, ein möglichst gutes Bild von sich selbst zu zeichnen (vgl. Moser (2003b)). Dadurch können sprachliche Äußerungen über persönliche Daten erheblich beeinflusst werden.

Selbstlernarchitektur stellt für alle interviewten Studierenden eine neuartige Erfahrung dar. Deshalb ist der Vergleich der gefundenen Metaphern mit Metaphernmodellen, die im Zusammenhang mit konventionelleren Lernarrangements geäußert worden waren, für die untersuchte Fragestellung interessant (vgl. Analyse der Raummetapher).

Es geht also nicht darum, die Äußerungen der Studierenden über ihr Lernen nach einzelnen herausragenden metaphorischen Ausdrücken abzusuchen, sondern alle verwendeten Übertragungen auf das Lernen zu untersuchen und nach Gesetzmäßigkeiten und individuellen Unterschieden zu analysieren.

#### 4.1 Fragen

- Welche metaphorischen Ausdrücke verwenden die Studierenden, wenn sie ihr Lernen beschreiben, und welchen Herkunftsbereichen lassen sie sich zuordnen?
- Welche Aspekte des Lernens beleuchten respektive verhüllen die in den Interviews verwendeten (konventionellen und individuell ausgestalteten) Metaphernmodelle des Lernens und welche Bedeutung hat dieser Befund für die Lernberatung?
- Gibt es Anzeichen, dass die in der Selbstlernarchitektur angelegte Freiheit (Forneck 2006a) metaphorisch ausgedrückt wird?

#### 4.2 Datenerhebung

In die Untersuchung einbezogen wurden 10 Interviews mit Studierenden (neun Frauen und ein Mann) im zweiten Semester der Primarlehrpersonen-ausbildung. Diese Interviews wurden während des Arbeitens mit der Selbstlernarchitektur geführt und wurden zu Beginn der Gespräche im Rahmen der Allgemeinen Lernberatung geführt. Die Interviewerin war zugleich die Lernberaterin. Um den Rollenkonflikt zwischen Forscherin und Beraterin zu minimieren, wurde das Lerngespräch in zwei Abschnitte aufgeteilt: den Interviewteil von ungefähr zwanzig Minuten als Datenquelle für die Forschung und den individuell geprägten Beratungsteil, der eine halbe Stunde dauerte und in dem die individuellen Anliegen der Teilnehmenden besprochen wurden (Dieser Teil der Gespräche wurde nicht ausgewertet). Das Interview orientierte sich an drei Fragen zu verschiedenen Aspekten des Lernens mit der Selbstlernarchitektur:

- Beschreibe dein konkretes Tun
- Beschreibe dein Erleben
- Was geschieht im Kopf?

Zum Abschluss wurde explizit nach einer Metapher für das Lernen in der Selbstlernarchitektur gefragt. Diese Metaphern wurden separat ausgewertet, damit nicht spontan gebrauchte mit bewusst erzeugten interagieren und Ergebnisse unkontrolliert beeinflussen, was durch die Dekonstruktion der einzelnen Texte passieren könnte.

### 4.3 Vorgehen

Das Vorgehen wurde an das Ablaufschema der systematischen Metaphernanalyse nach Schmitt (2000) angelehnt:

- Der Zielbereich wurde identifiziert (Bestimmung des Themas, der Fragestellung, des Materials).
- Eine unsystematische Sammlung der Metaphernmodelle zum Phänomen „Lernen“ wurde angelegt, um die „Breite der kulturell möglichen Bildmodelle zum Forschungsthema zu dokumentieren“ (Schmitt 2000: 5). Die Auswahl wurde auf erziehungswissenschaftliche und didaktische Fachbücher beschränkt.
- Darauf erfolgte die systematische Analyse einer Subgruppe, hier der Studierenden, durch das Heraussuchen aller verwendeten metaphorischer Ausdrücke. Es entstand eine Reduktion jedes transkribierten Interviewtextes durch Kopieren aller metaphorischer Ausdrücke und Wendungen, die sich auf den Zielbereich „Lernen“ beziehen, in eine gesonderte Datei in linearer Abfolge. Dazu wurden als Interpretationshilfe wo nötig auch der unmittelbare Kontext dazu genommen, da ja ein einzelner Begriff erst im Kontext seines Gebrauches zur Metapher wird. Nicht berücksichtigt wurde die Metaphorik, die sich auf die äußeren Rahmenbedingungen des Lernens, wie Aufgabenstellung, Medien, Computer, Beziehung zu den Dozierenden bezieht. Diese Aspekte versprechen in einem ersten Überblick auch interessante Einsichten, sprengen aber den Rahmen dieses Artikels.
- Eine dritte Datei mit sortierten Lern-Metaphern nach Herkunftsbereichen wurde pro Interview erstellt. Die Herkunftsbereiche wurden in einem ersten Schritt allgemein formuliert, zum Beispiel „Herkunftsbereich Raum“. Dieser Schritt wurde in den von Schmitt vorgeschlagenen Ablauf eingeführt, um die individuellen Analysen vorzubereiten.
- Die reduzierten Texte wurden dekonstruiert, indem alle gefundenen metaphorischen Ausdrücke samt ihres unmittelbaren Textkontextes in eine separate gemeinsame Liste kopiert wurden.
- Die metaphorischen Ausdrücke wurden in übergreifende Herkunftsbereichskategorien eingeordnet, um kollektive Metaphernmodelle der Subgruppe zu generieren. Dazu wurde die lange Liste aller gefundenen Metaphern des Lernens nach Herkunftsbereichen geordnet und mit Über-



schriften versehen. Diese Überschriften stellen eine subjektive Interpretation der als relevant erachteten Gesetzmäßigkeit der Struktur verschiedener Einzelmetaphern aus dem gleichen Herkunftsbereich dar. Als Illustration diene das Beispiel *Visueller Herkunftsbereich*:

„*Lernen ist sehen*“ als Interpretation der gemeinsamen Struktur der Einzelmetaphern „und dann war es plötzlich absehbar“, „*Stopp – mal schauen, was bleibt jetzt noch zu tun*“, „und auch sich selber so zu sehen“, „dass ich auf einen Blick sehe, was drin steht“. Die Differenzierung und Zuordnung weiterer Einzelmetaphern aus dem visuellen Herkunftsbereich führten dann zum Metaphernkonzept „*Wissen ist Überblick haben*“ und „*Lernen ist sich Überblick verschaffen*“.

Um der Subjektivität dieser Kategorienbildung zu begegnen, wurden die Überschriften mehrmals überprüft und verändert, sodass möglichst alle metaphorischen Ausdrücke zugeordnet werden konnten und durch das Erstellen von Untergruppen präzisere Metaphernmodelle entstehen konnten (zum Beispiel die Raummetapher konnte in verschiedene Unterkategorien wie Weg oder Tiefe differenziert werden). Zudem wurde nach Verbindungen zu Metapherntheorien und zu Ergebnissen früherer Metaphernanalysen aus dem pädagogischen Bereich gesucht.

## 5 Datenanalyse

### 5.1 Tabellarische Zusammenstellung der Metaphernmodelle des Lernens

Ich habe mich an das im letzten Abschnitt dargestellte Verfahren von Schmitt (vgl. Kapitel 1.3.2) gehalten und eine Synthese von kollektiven Metaphernmodellen erstellt. Diese Zuordnung wurde weiter geführt, bis alle (mit einigen wenigen Ausnahmen) erfassten metaphorischen Redewendungen zugeteilt werden konnten. Dabei wurden Überschriften mehrmals angepasst und Ausdrücke umverteilt: Zum Beispiel der Ausdruck „*Widerstand*“ kann mit dem Herkunftsbereich „Physik“ in Verbindung gebracht werden, stellt aber bereits eine metaphorische Übertragung aus dem „physischen und kulturellen“ Erfahrungsschatz dar (Lakoff/Johnson 2004). In der Liste wird er nun dem Herkunftsbereich „*Kampf/Krieg*“ zugeordnet. Überschneidungen konnten durch die Kategorisierung nicht ganz ausgeschlossen werden. Zum Beispiel kann die Metapher „*kopflastig*“ zwei Konzepten zugezählt werden (Körper und Last). Dies war nur bei wenigen Metaphern der Fall. Diese wurden dann an beiden Orten erfasst.

Schmitt empfiehlt dieses Vorgehen der vollständigen Synthese, um einer möglichen Überinterpretation von auffälligen Einzelmetaphern zu begegnen,

wie sie in „wilden“ Metaphernanalysen auftauchten (2003: 6). Damit ist die Subjektivität der Kategorienbildung nicht ausgeschaltet sondern nur reduziert. Weitere Maßnahmen waren die mehrmalige Überprüfung der gefundenen Kategorien, die Diskussion in der Forschungsgruppe sowie der Blick in die Literatur. Das Konzept des Behälters wurde zum Beispiel von Lakoff/Johnson übernommen und ermöglichte das Einordnen der Metaphern des „Einfüllens und Umräumens“.

Die Tabelle enthält als Überschrift Herkunftsbereich und auf der linken Seite ihnen zugeordnete Metaphernmodelle, die in den Interviews auf den Zielbereich „Lernen“ übertragen wurden. Die Unterscheidung von verschiedenen Aspekten des Zielbereiches und der zugeordneten Metaphern soll zu einem späteren Zeitpunkt analysiert werden.

Die Ankerbeispiele sind wörtlich aus den Interviews übernommen, stammen von verschiedenen Studierenden und sollen die Kategorienbildung konkretisieren.

### *Herkunftsbereich Raum (203<sup>7</sup>)*

Metaphernmodelle	Ankerbeispiele
Lernen heißt, auf einem Weg (vorwärts) gehen (70)	Ich bin nicht sehr weit Sollte ich da vorwärts machen Weil ich ja nicht auf der Strecke bleiben soll Ich muss ja zum Ziel kommen Es findet halt viel an so Gedankenschritten statt
Lernen heißt, Distanz und Nähe zu einem Zentrum suchen (finden) (27)	Kann ich mich ein bisschen konzentrieren Dann kann ich alles rundherum vergessen Dass mein Leben jetzt wirklich darum dreht Und habe das dann auch so ausgeweitet Muss ich schauen, dass ich mich nicht verzettle Abstand nehmen
Lernen ist eine Bewegung in die Tiefe (Kontrast: drüber fliegen) (14)	Ich tauche ein bis an den Grund Ich bohre mich in das hinein Ich fühle mich wohl in der Tiefe
Lernen heißt, sich hinein bewegen (17)	Ich habe keinen Einstieg gefunden Bis ich drin bin Die eigenen Zugangsweisen erforschen
Lernen heißt, drin sein (17)	Und ich war voll drin Wenn mal drin ist, ist es viel einfacher Dann bin ich wirklich im Thema
Lernen heißt, nahe dran sein und bleiben (22)	Jetzt muss ich ran Ich habe Mühe, dran zu bleiben EW habe ich durchgemacht
Lernen ist (von außen nach innen) verschieben (9)	Damit gehen die Sachen leicht rein Die Theorie, die geht bei mir schon noch rein und raus

7 Die Zahlen geben die absolute Häufigkeit der Nennung an

Lernen heißt, sicher in Behältern aufbewahren und mitnehmen (15)	Dann habe ich es abgeschlossen Ich hätte alles im Kopf Ich es in die anderen Schubladen hinein machen kann Was man überhaupt mitnehmen sollte Wenn ich etwas Neues lese und dies nicht zuordnen kann
Lernen heißt ein- und umordnen (4)	Ich war sehr offen Alles so offen zu legen Ich kann es (das Tor) aber auch schließen
Lernen heißt, den persönlichen Innenraum öffnen und schließen (10)	Ich brauche ein bisschen eine Linie Der Schnittpunkt war für mich
Lernen bedeutet Ordnungen im Raum erkennen/herstellen (12)	

### *Ökonomischer Herkunftsbereich (117)*

Metaphernmodelle	Ankerbeispiele
Lernen ist Arbeit (30)	Am Stück gearbeitet Es gab Nachtschichten Ich konnte an der Arbeit bleiben Der zahlt sich hundert mal aus Der Zeitaufwand ist dann schon groß Und hab dann eins so abgearbeitet Ich warte bis ich muss Ein gewisses Wissen mir angeeignet habe Ich versuche Assoziationen zu gewinnen Das hat mir sehr viel gebracht Es hat mir auch relativ viel Energie gebraucht Weil ich zuviel Zeit brauche Ich habe mich verschätzt in der Zeit Ich verarbeite sie gut Also neue Sachen, die ich einbinden kann Damit ich die Arbeiten lösen kann
Lernen braucht Optimierung von Aufwand und Ertrag (Zeit) (19)	
Lernen heißt, Aufträge abarbeiten (fremdbestimmt) (10)	
Lernen heißt, in Besitz nehmen (2)	
Lernen ist Wertschöpfung (5)	
Lernen verbraucht Ressourcen/Substanz (20)	
Lernen ist ein Herstellungsprozess (22)	
Lernen führt zu Resultaten (9)	

### *Herkunftsbereich Körper (52)*

Metaphernmodelle	Ankerbeispiele
Lernen ist Sehen (23)	Ich schaue immer, was als nächstes kommt Dass ich auf einen Blick sehe, was drin steht Und habe das Ziel gesehen Dann hatte ich jetzt auch den Überblick über die Tragweite
Lernen heißt, sich einen Überblick verschaffen (4)	Rumschnupern Rosinen picken Das ist unbefriedigend Ich brauche das auch Aber es ist auch nahrhaft
Lernen ist riechen (1)	Kopflastig Jetzt hier ist es für mich schwierig, die Balance zu halten
Lernen ist essen (3)	Dass ich da viel lockerer wurde Da musste ich irgendwie auch fit sein
Lernen heißt, Bedürfnisse decken (7)	
Lernen heißt, das Gleichgewicht erhalten/ immer wieder herstellen (3)	
Lernen heißt, Spannung auf- und abbauen (3)	
Lernen ist Sport (2)	

*Herkunftsbereich Kampf/Krieg (52)*

Metaphernmodelle	Ankerbeispiele
Lernen heißt, Druck aushalten (8)	Man muss lernen mit Druck umzugehen Und auch mit dem Zeitdruck,...
Lernen heißt, mit Widerstand umgehen (1)	Da hab ich dann schon Widerstände
Beim Lernen kann man sich verletzen (6)	Mit Blasen an den Händen
Lernen behindert lebenswichtige Funktionen (4)	Das Blut kann nicht mehr fließen
Lernen ist ein Kampf/eine Bedrohung (23)	Das hätte mich fertig gemacht Dann kam ich in den Konflikt Ein Fach erledigen
Lernen kann zerstören (1)	Bringt Gebäude zum Einstürzen
Lernen heißt, sich schützen (9)	Damit ich mich auch schützen kann Dass ich mich sicherer fühlen kann Ich lasse mich durch nichts stören

*Herkunftsbereich Technik/Forschung (30)*

Metaphernmodelle	Ankerbeispiele
Lernen geschieht automatisch (5)	Es fügt sich wirklich einfach Aber das funktioniert nicht immer
Lernen ist ein planmäßiges Verfahren (20)	Das ist eine neue Lerntechnik, die habe ich mir angewöhnt Das ist meine Arbeitstechnik Ich gehe linear vor
Lernen heißt, Erkenntnisse aus Erfahrungen gewinnen (5)	Dann entdecke ich wieder etwas Neues Und die eigenen Zugangsweisen zu erforschen

*Herkunftsbereich Natur (17)*

Metaphernmodelle	Ankerbeispiele
Lernen ist fließendes Wasser (6)	Individualisiertes Lernen ist ein renaturierter Bach Meine Erfahrungen konnte ich einfließen lassen
Schlecht lernen ist gestaut werden (3)	Lernen in Präsenz ist wie ein Schlauch Der Fluss ist kanalisiert

*Metaphorik der Last (11)*

Metaphernmodell	Ankerbeispiele
Lernen ist eine Last	Kopflastig Ich lade es hier ab Es ist eine Erschwerung

Interessant an dieser Liste erscheinen verschiedene Aspekte:

- Die Übereinstimmung der zentralen gefundenen Konzepte mit den Modellen, die Schmitt (1995: 188) bei seinen Untersuchungen über Metaphern des Helfens zusammengestellt hat. Gemeinsam sind sowohl die Weg- als auch die Produktions-, die Last-, die Behälter- und die visuelle Metaphorik,



was auf übergeordnete Vorstellungsschemata (Moser 2003a: 39) schließen lässt. Die Behältermetapher wird in dieser Zusammenstellung als Teilaspekt der Raummetapher betrachtet, weil die Analyse zeigte, dass beim Behälter die Dimensionen „innen und außen“ sowie das „*Dranbleiben*“ im Vordergrund stehen und somit räumlich verwendet werden.

- Die Dominanz der räumlichen Metaphern in der pädagogischen Literatur, wie sie bei Herzog (2002) als Merkmal der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Fachsprache analysiert wurde, kann auch in dieser Untersuchung tendenziell nachgewiesen werden (Alle Metaphern, die dem Herkunftsbereich „Raum“ zugeordnet wurden).
- Das Fehlen der Metapher „*Lernen ist Spiel*“, die in der didaktischen Literatur häufig verwendet wird. „*Lernen ist eine Last*“ und „*Lernen ist Arbeit*“ betonen die anstrengende und produktorientierte Seite des Lernens, der Selbstzweck des Spielens, die Freude am Tun bleiben ungenannt. Diese Dimension des Lernens wird in den Interviews stark vernachlässigt, wird von einzelnen Studierenden mit anderen Metaphern angetönt („*renaturierter Fluss*“ oder die Metapher der „*Tiefe*“).
- Die unterschiedlichen Herkunftsbereiche, die verschiedene Aspekte des Lernens beleuchten und verdeutlichen. Es würde zu weit führen, hier auf alle Aspekte der einzelnen Konzepte einzugehen. Die zentralen Konzepte werden später einzeln unter die Lupe genommen (vgl. Kapitel 5.2). Exemplarisch seien hier zwei Metaphernmodelle gegenüber gestellt, die unterschiedliche Bereiche von Lernprozessen fokussieren: der technische Herkunftsbereich, der konkrete Verfahren ins Zentrum rückt und damit den Lernprozess (als automatisch ablaufend) beleuchtet und der Herkunftsbereich Kampf/Krieg, dessen Metaphern Schwierigkeiten und Probleme beim Lernen und damit die existenzielle Dimension von Lernprozessen betont. Dieser Punkt bestätigt die Feststellungen von Lakoff/Johnson, die am Beispiel der verschiedenen Metaphern in der Argumentation dargelegt haben, wie sich die einzelnen Metaphernmodelle ergänzen und überschneiden (vgl. weiter oben).
- Die hohe Anzahl von Einzelmetaphern, die aus der Ökonomie stammen oder das Lernen als Vorwärtsschreiten auf Wegen beleuchten, können zugleich auch als erkenntnisverhindernd betrachtet werden, indem andere Aspekte des Lernens, wie das hartnäckige Pickeln, eine kreisförmige Bewegung um ein Zentrum oder das „*Dranbleiben*“ wegfallen. Diese Metaphern sind auch zu finden, werden aber im Gegensatz zu der Wegmetapher nur von wenigen Studierenden verwendet.

## 5.2 Die Analyse einzelner Metaphernmodelle

Die Tabelle der nach Herkunftsbereichen geordneten Metaphernmodelle ermöglicht eine erste Übersicht. Aussagekräftiger ist eine Analyse der einzel-

nen Metaphernmodelle, die Verbindungen zwischen den Herkunftsbereichen herstellen und damit Rückschlüsse auf die Konzepte der Studierenden ermöglichen.

### 5.2.1 Die Wegmetaphorik

Räumliche Metaphern kommen bei allen zehn Interviews vor und machen den am häufigsten gewählten Herkunftsbereich aus. Damit bestätigen die Resultate die Ergebnisse verschiedener anderer Metaphernanalysen:

Laut Herzog (2002: 61) dominiert in der untersuchten pädagogischen Literatur „das Bild der Erziehung als beherrschbare Bewegung im überschaubaren Raum“. Die Wegmetaphorik im Sinne einer vorbereiteten Strecke, auf der es gilt, möglichst gradlinig und ohne Umwege vorwärts – auf ein gesetztes Ziel hin – zu gehen, wird auch von den Studierenden oft gewählt. Als Beispiele dienen Aussagen wie

- „ich bin ziemlich zügig voran gegangen“
- „ich musste mindestens so weit kommen“
- „dass das doch schon auch der Weg ist wie man gut vorwärts kommt“
- „ich muss ja zum Ziel kommen“

Dementsprechend wird auch das Aufgehaltenwerden als Hindernis beim Lernen bezeichnet:

- „es nervt mich, wenn ich nicht weiterkomme“
- „ich musste zurückgehen“
- „ich glaube, ich brauche so wie eine Anlaufzeit“
- „die differenzierte Arbeitsweise steht mir manchmal auch im Weg“
- „ich bin da manchmal wie fixiert“
- „weil ich ja nicht auf der Strecke bleiben sollte“
- „da ich am Anfang ziemlich in Rückstand gekommen bin...“

Einzelne Aussagen, wie „für mich ist es manchmal auch der langsamere Weg, der mich befriedigt“, „diese zehn Minuten zu verweilen“ oder „dann bin ich wie zurückgegangen in solchen Situationen“, zeigen eine andere mögliche Qualität des Lernens, die ebenfalls in der Wegmetaphorik Platz haben kann: Der Weg als Richtungsweiser, der aber in individuellem Tempo beschritten werden kann, so dass die Qualität des Lernens nicht ausschließlich mit der Schnelligkeit der Bewegung gleichgesetzt wird, lässt andere Lernkonzepte aufleuchten.

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang auch die öfters verwendete Metapher „ich habe mir vorgenommen, dass...“: Wenn dieses Vorgehen in die Wegmetapher einbezogen wird, heißt dies, dass die oder der Lernende sich etwas vor sich gestellt hat, das er oder sie als Ziel anvisiert, sich daraufhin bewegen wollte – auch nicht mehr ein bloßes Abschreiten eines von den Dozierenden vorbereiteten Weges.

„Heterodoxere“ Auslegungen der Wegmetapher im Sinne von ‚Umweg, Abweg, Nebenweg, Weglosigkeiten‘ (Gössling 1993: 63) oder ‚fern von geplanten Lernschnellwegen‘ (Rumpf 1995: 110) seien laut Herzog zwar auch in der Pädagogischen Literatur vorhanden, aber selten.

Lässt sich diese ausschließlich enge Auslegung der Wegmetapher auch in den Interviews feststellen? Hier zeigt sich aus der Perspektive der Lernenden in der Selbstlernarchitektur ein etwas differenzierteres Bild: Von den 70 ausgezählten Wegmetaphern beschreiben immerhin fast ein Drittel (22) Variationen, die vom traditionellen Bild der für alle gleichen und von den Dozierenden geebneten Weg, der möglichst schnell und direkt zurückgelegt werden soll, abweichen.

Weil sie für die Frage nach der Selbststeuerung, nach Autonomie und Struktur, interessant sind, möchte ich sie hier genauer anschauen und auch den einzelnen Teilnehmenden zuordnen, um individuelle Unterschiede festzumachen.

Die Einteilung stellt eine Interpretation dar, die innerhalb der Forschungsgruppe beraten und teilweise mit der Konsultation des Kontextes im Interview in Zusammenhang gebracht wurde. Die Aussagen sind folgendermaßen gekennzeichnet:

TN (2/3) Kürzel der Teilnehmer/-in sowie Anzahl traditionelle / erweiterte Nennungen

+ positiv beurteiltes Vorwärtskommen

- negativ beurteiltes Aufgehaltenwerden

+/- unentschiedene oder ambivalente Wertung

< Erweiterung der traditionellen Wegmetapher

FL (5/0)*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ich bin nicht sehr weit</li> <li>- ich wäre schneller</li> <li>- es nervt mich, wenn ich nicht weiter komme</li> <li>- ich lasse mich ablenken</li> <li>- ich muss zurückgehen</li> </ul>
JW (8/6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ ich bin ziemlich zügig voran gegangen</li> <li>- (die differenzierte Arbeitsweise) steht mir manchmal auch im Weg</li> <li>+ ich denke, ah das geht ja</li> <li>+ und dann ging es so schnell</li> <li>- da finde ich, es könnte doch jetzt vorwärts gehen</li> <li>+/- ich muss ja zum Ziel kommen</li> <li>- ich bin da teilweise auch sehr fixiert</li> <li>+ ich habe es mir wirklich vorgenommen</li> <li>&lt; und da mache ich meinen Weg eigentlich</li> <li>&lt; ich bin da ein wenig auf dem Egotrip</li> <li>&lt; ich setz mich da ziemlich drüber hinweg</li> <li>&lt; es müssen nicht alle hierhin</li> <li>&lt; wenn ich hier stehe und finde eigentlich, so wie es mir gelingt, das ist gut</li> <li>&lt; und so ist es schwierig,...sich frei zu bewegen</li> </ul>
KN (5/2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>+/- wie muss man da schrittweise vorgehen?</li> <li>--- wo man nicht einfach schrittweise vorgehen kann</li> </ul>

	<p>- und war dann auch zum Teil unbefriedigend, weil es dann trotzdem ganz, --- irgendwie anders weiter geht</p> <p>- man kommt sich dann halt schon blöd vor in den Lernberatungen, wenn man einen wichtigen Punkt übergangen hat</p> <p>&lt; wo man dann hier mal hinüber springen kann...zum nächsten Punkt</p> <p>&lt; es ist eigentlich immer so ein Punkt, wo man sich ein bisschen ausbreitet und dann zum nächsten Punkt geht</p>
ER (4/3)	<p>- da ich am Anfang ziemlich in Rückstand gekommen bin</p> <p>+/- was ich mir vornehme zu machen</p> <p>+ <i>ich gehe so positiv auch in die zweite Aktivität.</i></p> <p>+/- es findet halt viel an so so Gedankenschritten statt</p> <p>&lt; ich habe auch individuelle Wege genommen</p> <p>&lt; ich richte mich eigentlich auch nach den Lernberatungen</p> <p>&lt; diese zehn Minuten zu verweilen</p>
PK (3/0)	<p>- weil ich ja nicht auf der Strecke bleiben soll</p> <p>+/- ich weiß, dass ich vorwärts arbeiten müsste</p> <p>+ <i>früher habe ich zwei drei Schritte einfach in einem gemacht</i></p>
MB (9/3)	<p>+/- sollte ich das vorwärts machen</p> <p>+ ..was jetzt mein Ziel ist</p> <p>- kommt ein Punkt, da komme ich nicht mehr weiter</p> <p>+ dann geht's nämlich nachher wieder</p> <p>+/- <i>so gehe ich eigentlich vor</i></p> <p>+ dass ich dann auch sagen kann, letztes Mal ist es auch gegangen</p> <p>+ <i>also das ist schon mal ein Schritt...</i></p> <p>+ und dann habe ich gesehen, es geht</p> <p>&lt; ja weiß ich jetzt nicht ob ich jetzt einen Schritt zurück machen könnte und selber über meine Arbeit urteilen</p> <p>&lt; dann gehe ich meist nach Stimmung</p> <p>&lt; dadurch dass ich immer hin und her gesprungen habe</p> <p>&lt; mir hat sehr gefallen, dass ich mich in meinem Tempo und nach meinen Wünschen bewegen konnte durch die Landschaft</p>
CF (2/2)	<p>+/- <i>das ist eigentlich so mein, mein Vorgehen</i></p> <p>+ dass das schon auch der Weg ist, wie man wie man gut vorwärts kommt</p> <p>&lt; dass jeder seine Wege gehen kann</p> <p>&lt; die eigenen Wege so zu akzeptieren</p>
TW (7/2)	<p>+ und wenn alles gut lief,</p> <p>- manchmal ist es dann nicht so gut gelaufen</p> <p>+/- ich musste mindestens soweit kommen</p> <p>+ das ging dann schon</p> <p>+/- ich glaube ich brauche so wie eine Anlaufzeit</p> <p>+ <i>ich denke dass der Schlusspurt nicht mehr so eng sein sollte</i></p> <p>+/- ich habe mir vorgenommen</p> <p>&lt; deine Biographie holt dich immer ein, jetzt ist sie da</p> <p>&lt; dann bin ich wie zurückgegangen in solchen Situationen</p>
DH (0/2)	<p>&lt; Zeitfenster habe ich extrem überschritten</p> <p>&lt; für mich ist es manchmal auch der langsamere Weg, der mich befriedigt</p>

---

BG	+/- also ich gehe eigentlich so vor, dass ich mir ein Fach vornehme
(5/2)	+ das geht relativ schnell
	+/- sehen, wie es weitergeht
	+ aber das geht dann so vorwärts
	+ wenn ich mir wirklich vornehme
	< also um ausweichen zu können
	< ja, es geht schon in Richtung flow

---

Die Zusammenstellung zeigt, dass bei zwei Studierenden ausschließlich und bei sechs mehrheitlich traditionelle Werte der Wegmetapher erkennbar sind: Die positive Erwähnung des Vorwärtssommens und die negative Einschätzung der Langsamkeit und des Aufgehaltenwerdens. Eine Studierende verwendet gleich viele enge wie erweiterte Wegmetaphern. Eine Studierende verwendet nur zwei erweiterte Wegmetaphern, die beide die Möglichkeit des individuellen Lerntempos beleuchten – eine als neutrale Beschreibung („Zeitfenster habe ich extrem überschritten“), die andere im Sinne einer individuellen Wertsetzung („für mich ist es manchmal der langsamere Weg, der mich befriedigt“).

Welche neuen Qualitäten des Lernens werden durch diese Differenzierung der Wegmetapher beschrieben?

Es gibt Metaphern, die

- das individuell angepasste Tempo betreffen („Zeitfenster überschreiten, sich platzieren, der langsamere Weg“)
- die individuell unterschiedliche Bewegungsart betonen („hin und her springen, um etwas drehen, drüber springen“)
- die Richtung abweichend festlegen („ablenken, Abstand nehmen, ausweichen, zurückgehen“)
- die Passung mit der persönlichen Erfahrung beleuchten („die Biografie holt mich ein“, mein Leben dreht darum)
- eine Bewegung in Richtung positiver Emotion beleuchten („Richtung flow“)
- zeigen, dass die aktuelle Befindlichkeit beim Vorwärtsgen berücksichtig werden können (Stimmung, Wünsche, „wenn ich mag“)
- Endpunkt (Ziel) des Weges individualisieren („es müssen nicht alle hierhin“)
- die selbst bestimmte Wahl des eigenen Weges betonen („seinen Weg machen und akzeptieren, Egotrip“)
- individuelle Nebenwege beschreiben („ausweiten, sich drüber hinweg setzen“)

Übertragen auf das Lernkonzept bedeutet dies, dass die Studierenden ihr Lernen in der Selbstlernarchitektur nicht ausschließlich als zielstrebiges Erfüllen von Aufträgen beschreiben, sondern ebenso eine individuelle Steuerung, Strukturierung und Akzentuierung von Lernzeiten, -tempo, -methoden, -zie-



len berücksichtigen. Eine Studierende spricht mit der Metapher „*die eigenen Wege so zu akzeptieren*“ auch den Umgang mit Emotionen an.

Der Kontext der Metapher „es geht Richtung flow“ im Interview zeigt, dass das Lernen als Bewegung in Richtung positiver Emotionen beschrieben wird: „... ist wie so in ein gutes Lerngefühl reinkommen, damit gehen die Sachen leicht rein, ich verarbeite sie gut, ja es geht schon Richtung flow, ja. Also manchmal geht's wirklich Richtung flow, ja.“ (BTG). Es bleibt offen, ob die Studierende sich aus eigener Einschätzung in eine selbst gewählte Richtung bewegt oder ob sie dies der Struktur der Selbstlernarchitektur zuschreibt. Die Wegmetapher wird mit der Gefäßmetapher „reinkommen“ verbunden.

Weniger erfreulich für Dozierende ist die positiv genannte Möglichkeit des Ausweichens, was gleichzeitig die Funktion der Lernberatung in dieser Art von Lehr-/Lernsetting unterstreicht (Ryter 2006).

Zwei Aussagen sprechen Schwierigkeiten der Studierenden an:

1. dass eine unbeabsichtigte Abweichung vom Weg erfolgt, in dem die FL sich von anderen ablenken lässt, dass also die Selbststeuerung nicht zunimmt sondern die Fremdsteuerung sich verschiebt und die Lernende in eine andere Richtung lenkt.
2. dass, wer die „*Lernwegsempfehlung*“ nicht berücksichtigt, auch Gefahr läuft, an zentralen „*Punkten*“ vorbeizugehen und sich bei unwichtigen Details aufzuhalten.

Welche Merkmale von Lernen werden von den Wegmetaphern der Studierenden beleuchtet und welche nicht? Wie Peyer und Künzli (1999: 183) dargelegt haben, ist die Wegmetapher auch in konstruktivistischen Ansätzen aufgenommen und ausgebaut worden: Positiv wird das Finden von eigenen Wegen durch die Lernenden gewichtet, was die Rolle der Lehrpersonen verändert, indem sie vom „*Führer*“ zum „*Begleiter*“ werden. Diese Metaphorik kommt auch in den Interviews zum Ausdruck. Die Reflexion und Dokumentation von zurückgelegten oder bevorstehenden Wegabschnitten in einem „*Reisetagebuch*“ oder „*Logbuch*“ als zentrales Bild in konstruktivistischen Didaktikansätzen fehlen. Dies erstaunt, da doch mit dem „*Lernjournal*“, der „*Lernplanung*“ und der „*Dokumentation der Lernwege*“ den Studierenden verschiedene metareflexive Instrumente in die Hand gegeben werden. Es könnte ein Hinweis sein, dass die Studierenden die Metareflexion noch als Fremdkörper getrennt vom „*eigentlichen*“ Lernen wahrnehmen. Im Interview wurde nicht direkt danach gefragt.

Betrachtet man die individuellen Unterschiede, dann lassen sich die metaphorischen Aussagenformen von FL und KN als Extremwerte auf einer Skala von „*zielstrebig, gestuftes Fortschreiten von einem Ausgangspunkt zu einem gesetzten Ziel*“ (Glöckel 1996: 27) bis „*Der Weg ist das Ziel*“ (Beeler 1999: 14) sehen:

FL verwendet nur zwei Metaphern, die eine mögliche Abweichung von der vorgegebenen Linie des Weges beschreibt und diese in einem negativen

und passiven Sinn „*ich lasse mich ablenken*“. Dagegen verwendet sie fünf Metaphern, die das schnelle Vorwärtsschreiten positiv und das Zurückgehen als negativ bewerten.

KN beschreibt metaphorisch zwar verschiedene horizontale Bewegungen, eine Wegmetapher ist aber nur am Rande erkennbar. Es erscheint mehr das Bild eines Orientierungslaufes, der vorschreibt, welche Posten anzulaufen sind, den Weg aber freistellt. Die oben erwähnte Schwierigkeit von KN passt auch in dieses Bild: In unübersichtlichem Gelände besteht die Gefahr, dass Posten nicht gefunden werden.

Interessant ist auch, dass JW, die einerseits mehrere Metaphern über wahrgenommene Abweichungen prägt, zugleich auch davon spricht, dass es durch ihr Vorgehen schwierig wird, die von ihr erkannte Bewegungsfreiheit auszunutzen. Darin zeigt sich, dass angebotene Wegfreiheit nicht identisch ist mit der wahrgenommenen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Gebrauch der Wegmetapher nicht darauf schließen lässt, dass die Studierenden sich als Lernende darstellen, welche die in der Selbstlernarchitektur angelegten Freiräume ausloten. Trotzdem tauchen bei mehreren Studierenden Erweiterungen des Metapherngebrauches in Richtung „selbstsorgenden Lernens“ (Forneck 2006a, b) auf. Tiefere Einblicke in die individuellen Beschreibungen des Lernens zwischen „Autonomie und Struktur“ (Forneck 2006b) werden in Kapitel 7 erläutert.

### 5.2.2 Die Metapher der vertikalen Dimension: die Tiefe und der Überblick

Wie Lakoff/Johnson (2004: 108ff.) dargelegt haben, werden für verschiedene Aspekte eines Konzeptes verschiedene Metaphernmodelle verwendet. Das Metaphernmodell erfüllt dann seine Aufgabe, wenn es das Verstehen eines Aspektes des Konzeptes im Zielbereich erleichtert. Die Wegmetaphorik beleuchtet vor allem den Prozess des Lernens, die Entwicklung, und kann auch als Teilstruktur des Metaphernmodells „*Das Leben ist eine Reise*“ betrachtet werden.

Bei dem Metaphernmodell „*Lernen ist in die Tiefe gehen*“ wird der Aspekt des Verstehens, der Qualität des Lernens in den Vordergrund gerückt, wobei aber der Verlauf auch beleuchtet wird: Es handelt sich beim Vertiefen auch um eine Bewegung, diesmal nach unten. Lakoff/Johnson (2004: 23) haben den Begriff der „Orientierungsmetapher“ geprägt. Diese Orientierungsmetaphern geben einem Konzept eine räumliche Beziehung. Verschiedene Einzelmetaphern werden nach den gleichen räumlichen Konzepten geordnet. Diese Orientierungen seien nicht willkürlich sondern entsprächen der körperlichen und kulturellen Erfahrung, wie zum Beispiel „*glücklich sein ist oben, traurig sein ist unten*“. Dieses Konzept zeigt sich in Ausdrücken wie „Du bist in Hochstimmung“ oder „meine Stimmung sank.“ Die konkrete körperli-

che Grundlage dieser Orientierungsmetapher sei die gebückte Haltung bei Trauer und der aufrechte Gang in glücklichem Zustand.

Die räumliche Orientierung betrifft auch viele andere Konzepte:

oben	glücklich	gut	mehr	unbekannt
unten	traurig	schlecht	weniger	bekannt

Besteht nun nicht eine Inkohärenz zwischen den verschiedenen Metaphern? Sollte nicht bekannt oben und unbekannt unten sein?

Beispiele wie „*Die Entscheidung hängt noch in der Luft*“ zeigen, dass diese Orientierung in konventionalisierten Metaphern auftaucht. Lakoff/Johnson meinen, es sei, weil die erfahrungsbedingte Grundlage der verschiedenen Metaphern eine andere sei: „bekannt“ komme der Wurzel der Metapher „*Verstehen ist Begreifen*“ sehr nahe. Dies hänge mit Erfahrungen mit konkreten Objekten zusammen, die sich anfassen und damit genau untersuchen lassen. Diese Objekte kennen wir, sind uns bekannt und wir können sie verstehen. Sie stehen eher *unten* auf dem Boden als dass sie *oben* in der Luft fliegen. Folglich ist das Metaphermodell „*Verstehen ist Begreifen*“ kohärent mit dem Metaphermodell „bekannt ist unten“ und „unbekannt ist oben“ (Lakoff/Johnson 2004: 30).

Das gilt nun auch für das Lernen im Sinne von Verstehen lernen. Im Allgemeinen wie spezifisch didaktischen Sprachgebrauch wird Tiefe als Qualitätsmerkmal von Lernen verwendet. Als Illustration der Übereinstimmung mit dem Metapherngebrauch der Studierenden einige Zitate aus den Interviews:

1. „Ich bin wie ein Wurm, ich bohre mich in das hinein und vielleicht manchmal auch links und rechts.“
2. „Nein ich schwimm nicht, ich tauche ein, ja bis an den Grund.“
3. „Dass es noch so eine Rolle spielt, ob ich jetzt mich vertiefen kann, oder ob ich einfach so <drübersäderä>.“
4. „Ich weiß nicht, ob ich alles wahrnehme und das tiefe Hineinbohren ist verbunden mit dem Wunsch nach Tiefe.“

Ungenaueres Lernen, also zum Beispiel „*Texte überfliegen*“ oder „*drüber hinweg lesen oder denken*“ bedeutet auch an der „*Oberfläche bleiben*“. „*Fragen tauchen auf*“ und der Text muss sich erst „*setzen*“ und eine Studierende möchte nicht „*immer gedanklich herausgerissen werden*“.

- „Der Wurm sieht nicht viel, er weiß nicht genau, ob er genug tief ist.“
- „Ich fühle mich wohl in der Tiefe aber auch – wo bin ich eigentlich?“

Die beiden letzten Zitate bringen die Spannung zwischen der Metapher „*Lernen ist eine Bewegung in die Tiefe*“ und „*Lernen heißt, sich Überblick verschaffen*“ auf den Punkt: Steuerung braucht Übersicht, die intrinsisch motivierten Lernenden (die in der Sache drin sind) fehlt.



Die Analyse der beiden Metaphernmodelle gibt Hinweise auf eine doppelte Ambivalenz: Aus dem Kontext im Interview geht hervor, dass beide Studierenden sich in der Tiefe wohl fühlen, gerne ein Wurm oder eine Taucherin sind. Zugleich merken sie aber, dass in der Tiefe der Überblick und die Orientierung fehlen und dies Unsicherheit bringt („er (=der Wurm) weiß nicht genau, ob er tief genug ist“). Mit den metakognitiven Instrumenten der Selbstlernarchitektur werden die Studierenden auch in die Pflicht genommen, sich und anderen Rechenschaft zu geben über ihre Lernbewegungen. In diesem Kontext kann die Frage gestellt werden, ob der „Wunsch nach Tiefe“ auch als Widerstand gegen die distanzierende Selbstbeobachtung und Selbstreflexion aufgefasst werden kann.

Der Einbezug von weiteren Metaphern bestätigt die Vermutung: Das „Drinsein“ oder der Aspekt des „Sich-Vertiefens“ wird in keinem einzigen Fall negativ beschrieben, von neun Personen wird teilweise sogar mehrfach das „In-der-Sache-sein“ ungebrochen als selbstverständlicher Wert beschrieben. Tiefe kann also einmal im Gegensatz zu Oberfläche oder Höhe gedeutet werden oder als Pol in der Dimension außen – innen, wie sie in den Metaphern „Lernen heißt, sich hinein bewegen/drin sein“ (bei Herzog dem Herkunftsbereich „Gebäude“ zugeordnet) oder „Distanz und Nähe zu einem (fiktiven) Zentrum suchen“. Als Veranschaulichung die Liste der einzelnen Metaphern:

*Lernen heißt, Distanz und Nähe zu einem Zentrum suchen (finden) (27 Funde)*

- „kann ich mich ein bisschen auf das konzentrieren
- dann bin ich einfach sehr konzentriert
- ich muss mich wahnsinnig konzentrieren
- nehme ich mir vor konzentriert zu arbeiten
- konzentriert an einer Sache zu arbeiten
- Ich möchte konzentriert an etwas arbeiten (nach innen gerichtet, Tiefe in mir drin?)
- Dass ich wie mehr den Kernpunkt eigentlich erkenn
- dann kann ich eigentlich alles ringsrum vergessen
- wie wenn die ganze Denkebene so auf einer Scheibe wie irgendwie kreist.
- dass mein Leben, so wirklich jetzt darum dreht
- Ich lasse mich ablenken
- jetzt muss ich das auf die Seite legen
- dass ich es wieder auf die Seite lege
- und habe dann auch so das ausgeweitet
- sehr oft gibt es ja dann...ganz viele Möglichkeiten, das auszuweiten
- wo man dann hier mal hinüber springen kann...zum nächsten Punkt
- dadurch, dass ich immer hin und her gesprungen hab

- Aber es ist, ich finde, es ist eigentlich immer so ein Punkt, wo man so sich ausbreitet ein bisschen und dann zum nächsten Punkt geht.
- muss ich schauen, dass ich mich nicht verzettelt
- also das verzetteln, das ist für mich nicht so befriedigend
- ich nehme mir vor, also mich nicht zu verlieren
- Jetzt habe ich alles abgesteckt in meinem Garten
- am Anfang so rundherum gearbeitet
- Durch das Papier habe ich einen Rahmen bekommen, das ist das, was ich erledigen muss
- also wenn man Raum bekommt, dann kann man sich halt darin auch entfalten
- ich versuche dann, entweder einen Abstand zu nehmen

*Lernen ist eine Bewegung in die Tiefe (nicht drüber fliegen) (13 Funde)*

- Nein ich schwimm nicht, ich tauche ein
- ja bis an den Grund. Aber es ist schön. Also nicht, ja. kühl.
- Ich habe Mühe, drüber hinweg zu lesen und zu denken
- dass ich nicht der Typ bin, der einfach etwas überfliegen kann.
- also es gibt schon Dinge die kann ich überfliegen
- also ich bin jemand, der grundsätzlich schon viele Sachen überliest...
- Ich bohre mich in das hinein und vielleicht manchmal auch links und rechts
- Ich weiß nicht, ob ich alles wahrnehme und das tiefe Hineinbohren ist verbunden mit dem Wunsch nach Tiefe
- Der Wurm sieht nicht viel, er weiß nicht genau, ob er genug tief ist
- Ich fühle mich wohl in der Tiefe aber auch wo bin ich eigentlich?
- außer es ist ein Text, der sich dann zuerst setzen muss
- Dass es noch so eine Rolle spielt, ob ich jetzt mich vertiefen kann, oder ob ich einfach so „drübersäderä“
- sind ganz viele tiefe Gespräche mit meinem Partner entstanden Lernen heißt, sich hinein bewegen (17 Funde)
- aber es fehlt mir wieder Zugang dazu
- da hatte ich wirklich Mühe rein, also einzusteigen
- ich habe keinen Einstieg gefunden
- aber die ganzen Zugangsweisen zu erkennen und auch zu akzeptieren
- und die eigenen Zugangsweisen mal zu erforschen
- ich brauchte jedes Mal wieder eine halbe Stunde, nur um im Thema drin zu sein
- dass ich da wieder reinkomme
- also ich komm dann in so ein Lerngefühl hinein
- dass ich wie so in ein gutes Lerngefühl reinkomme
- es gibt Leute, die sich sofort in ein Thema eindenken
- und aufgrund dessen wieder in die Theorie geht

- dann lande ich in Teufels Küche
- rein-raus
- ich habe gemerkt, ich komm nicht rein
- bis ich mich wieder einlassen kann auf etwas nächstes
- also es gibt so Fächer, da gehe ich fast in mich rein
- nicht immer gedanklich herausgerissen werden

*Lernen heißt, drin sein (17 Funde)*

- wenn man natürlich da voll immer noch darin wäre
- wenn man mal drin ist, im Fach, ist es viel einfacher
- und ich war voll drin
- ich bin voll in einer Klasse drin
- ich bin voll in der Stunde drin
- wenn ich irgendwo drin bin
- dann bin ich wirklich im Thema
- aber manchmal braucht es auch sehr lange bis ich drinnen bin
- in AD platziere ich mich als Lehrperson – in eine Klasse
- dann bin ich drin
- wenn ich mitten drin bin
- es steckt dann jeder woanders länger drinnen als die anderen
- weil ich dann besser drin bin
- wenn ich dann drin bin
- dass ich so drin bin
- bis ich drin bin,
- wenn ich drin bin

Der folgende Ausschnitt aus dem Interview zeigt eine mögliche emotionale Komponente der Vertiefung, die provokativ als Sehnsucht nach Verschmelzung und Aufgabe der Selbstkontrolle gedeutet werden kann: „*Nein ich schwimm nicht, ich tauche ein ja bis an den Grund. Aber es ist schön. Also nicht, ja. kühl.*“ (MB) Damit Lernen stattfinden kann, muss die lernende Person „den Einstieg“ oder „Zugang“ finden, sich „eindenken“, sich „einlassen“ und darf nicht „herausgerissen“ werden.

Drin sein wird zum Ziel der Lernenden. Anders als bei der Behältermetapher, bei der die lernende Person von außen agiert, begibt sie sich hier mit „Haut und Haaren“ (Metapher der Autorin) in die Lerninhalte hinein. Dieses Drinsein wird nicht weiter erläutert, es scheint klar zu sein, dass dies wertvoll ist. Nur bei zwei Personen erscheint ein kritischer Aspekt, wenn sie von „drin stecken“ oder „sich nicht lösen können“ sprechen. Dass mit dem Drinsein auch die kritische Distanz und der Überblick, der in den visuellen Metaphernmodellen erläutert wird, verloren geht, wird metaphorisch nicht als Problem angesprochen. Es bleibt zu fragen, wodurch dieses Lernen gesteuert wird, ob dieses flowartige „Verschmelzen“ [Metapher BR] mit den Lernin-

halten als Freiheit erlebt wird im Gegensatz zum mühsamen aktiven Steuern des Lernens – dann würde Selbststeuerung hier vorwiegend als Unfreiheit erlebt. Offen bleibt, ob die Studierenden es auch als Lernen anschauen, wenn sie nicht nur einen vorhandenen Einstieg finden sondern sich selber einen „herauspicken“ [Metapher BR] müssen, was bei anspruchsvollen Texten in einem noch recht unbekannten Fachgebiet, wie sie in der Selbstlernarchitektur @rs vorkommen, von den Studierenden geleistet wird. Die Metaphernanalyse gibt Hinweise, dass die Studierenden das prozedurale Wissen, wozu auch die Lernpraktiken gehören, nur als Mittel zum Zweck, also als notwendigen Zugang zum eigentlichen Lernraum begreifen.

Widersprüchlich bleibt die Analyse, wenn die Verbindung zwischen den Metaphern „Lernen ist Bewegung in die Tiefe“ und „Lernen ist sehen“ hergestellt wird. Einerseits suchen die Studierenden Orientierung durch einen Blick aus Distanz („versuche ich mir einen Überblick zu verschaffen“, „stopp, mal schauen, was bleibt jetzt noch genau zu tun“, „und habe das Ziel gesehen“), andererseits fühlen sie sich wohl in der Tiefe, verlieren damit aber den Weitblick („ich habe eigentlich nichts mehr ringsum gesehen“). Mit visuellen Metaphernmodellen wird vorwiegend der Aspekt der Lernüberwachung beleuchtet, was eine Übereinstimmung mit dem metaphorischen Fachterminus „Selbststeuerung“ ergibt: Wer im Nebel ein Gefährt steuert, kann seine Aufgabe nicht zufriedenstellend erfüllen, er oder sie braucht eine gute Sicht, was sich in den Interviews in Aussagen wie „schauen, was als nächstes kommt“, „zeitlicher Überblick“ und „auch sich selber zu sehen“ bestätigt.

Das „Drinsein“ als erstrebenswertes Lernverhalten beißt sich auch mit der Wegmetapher, mit dem Vorwärtsschreiten. Dieser Aspekt wird zusammen mit der Analyse der ökonomisch beheimateten Metaphern bedacht (Abschnitt 5.2.4).

### 5.2.3 Der Herkunftsbereich „Behälter“

Die Orientierungsmetapher „innen-außen“ wird nicht nur mit den anderen Raummetaphernmodellen verbunden sondern zusammen mit dem Metaphernmodell „Lernen heißt, nahe dran sein und bleiben“ hier in die Kategorie „Lernen heißt, sicher in Behältern aufbewahren und mitnehmen“ eingeordnet. Dadurch ergeben sich interessante Parallelen zur Bedeutung des Lernens als „Füllen von Behältern“ und dem Wissen als „eingefüllte Substanz“. Überschneidungen zwischen den Kategorien „Raum“ und „Behälter“ ergeben sich auch bei der Bedeutung von Tiefe: Verbindungen mit der Bedeutung Tiefe im Sinne von tief drinnen gehören auch zur Kategorie „Behälter“. Auf den Herkunftsbereich „Behälter“ soll nicht verzichtet werden, weil damit ein zusätzlicher Aspekt metaphorisiert wird: Nicht die ganze Person be gibt sich in die Sache rein, sondern die lernende Person befindet sich außer-



halb und agiert aus dieser Position, ein ganz anderes Bild als der sich in die Tiefe bohrende Wurm!

Lernen wird von mehreren Teilnehmenden als Verschieben von außen nach innen metaphorisiert („*damit gehen die Sachen leicht rein*“, „*Inputs der Lernberatung*“). Gelernte Inhalte sind dann in den Studierenden drin („*also es bleibt ganz viel drin*“, „*alles im Kopf haben*“), werden bei einigen sicher aufbewahrt („*diese Woche schließe ich wieder zwei Fächer ab*“) und bei einer Teilnehmenden sogar in verschiedenen Schubladen eingeordnet. Der Behälter ist der Mensch. Diese Metapher des Verschiebens legt auch das Einfüllen nahe, kommt in die Nähe des berühmten Nürnberger Trichters des Lehrens: Lerninhalte sind eine Substanz, die als Ganzheit verschoben werden kann. Implizit bedeutet dies auch, dass „mehr besser ist“ (vgl. Lakoff/ Johnson ebd.). Dieses Metaphernmodell steht in Konflikt mit dem konstruktivistischen Lernbegriff, der den Prozess des Umformens des Vorwissens ins Licht rückt: Neue Inhalte kommen nicht einfach additiv dazu, sondern führen zu einer Umstrukturierung der Präkonzepte, was schwierig sein dürfte wenn die einzelnen gelernten Inhalte, hier meist fächerspezifisch gekennzeichnet („*... dieses Fach und das schließt du ab*“), sicher verwahrt, eben „*abgeschlossen*“ sind. Neben dem Nürnberger Trichter taucht damit auch die in der früheren Lehrerbildung häufig gebrauchte Metapher des „*Rucksacks*“ auf, den die Studierenden während ihrer Ausbildung füllen und als Ressource auf den Berufsweg mitnehmen sollten – die Lehrperson als „*Jäger und Sammler*“.

Im Unterschied dazu wird im metaphorischen Ausdruck „*dran bleiben*“ der Lerninhalt als Behälter gesehen. Lernen ist außen an einem Behälter sein und dran bleiben. Hier wird der Lerninhalt als Behälter mit einer Oberfläche (vgl. Lakoff/Johnson ebd.) interpretiert. Wenn ich dran bleibe, dann darf ich mich nicht weg bewegen oder das Ding aus der Hand geben, ich muss den unmittelbaren körperlichen Kontakt aufrechterhalten.

Als erstes muss ich „*ran gehen*“ und dann „*dran bleiben*“. Dies sind Hinweise auf aktive Entscheidungen der Studierenden, im Fachterminus einer „Selbststeuerung“ des Lernens. Diese metaphorische Wendung wird von verschiedenen Studierenden gewählt, immer in der aktiven Form. Es könnte sein, dass die Behältermetaphorik auch nahe liegt, weil die Lernenden öfters und länger am Computer – einem Behälter – arbeiten als in den anderen Semestern. Eine ausschmückende Einzelmetapher prägte eine Studierende in einer anderen Lerngruppe in dem sie seufzte, dass sie sich „*wie mit Handschellen am Computer festmachen*“ müsse.

Interessant erscheint der Unterschied zwischen den metaphorischen Wendungen „*drin sein*“ und „*dran bleiben*“: Drin sein wird als Zeichen von intensivem und motivierendem Lernen positiv gewertet, das Dranbleiben, mehrmals mit „muss“ verbunden, als Willensakt. Die lernende Person steuert ihr Lernen, indem sie dran bleibt, das Drinsein braucht keine Steuerung

mehr, es genügt drin zu sein, um zufrieden zu sein. Das Drinsein bedeutet aber auch den Verlust der kritischen Distanz, zeigt Nähe zum (kindlichen) Spiel, in dem die intrinsische Motivation dominiert und Zeit und Ort nebensächlich werden.

Hier wiederholt sich die Widersprüchlichkeit der Metaphermodelle der Tiefe und des Sehens: Verschmelzung als Kontrapunkt von kritischer Distanz und Selbststeuerung. Diese Behältermetaphorik wird verwendet, um eine Vorliebe („*ich lieber lange Zeit an etwas dranbleibe*“), ein Ziel („*ich gehe konzentriert daran, jetzt muss ich ran*“) oder Schwierigkeiten („*da kann immer etwas dazwischen kommen, es ist schwierig, dran zu bleiben*“) zu bezeichnen. Sie wird oft, nämlich zweiundzwanzig Mal, verwendet.

Von zwei Teilnehmenden wird metaphorisch beleuchtet, dass beim Lernen, das als Verschieben von draußen nach drinnen verstanden wird, auch eine Öffnung vorhanden sein muss („*ich war sehr offen*“, „*dass es so wie aufmacht*“). Eine Person betont die Schwierigkeit beim „Umräumen“, womit eine Verbindung zum konstruktivistischen Lernbegriff hergestellt wird (FL).

#### 5.2.4 Herkunftsbereich Ökonomie

Nach dem Herkunftsbereich des Raumes stellt der Herkunftsbereich der Ökonomie mit einhundertundneun Nennungen die zweitgrößte Kategorie dar.

##### *Die Wirtschaftlichkeit als Gütekriterium von Lernen*

Der Herkunftsbereich der Ökonomie stach von Anfang an heraus, da in den meisten Interviews der Zeit eine zentrale Rolle beigemessen und das Lernen nach (Zeit-)aufwand und Ertrag beurteilt wird:

- „möchte ich die Zeit schon auch nutzen“
- „der Zeitaufwand ist halt dann schon groß“
- „keine Zeit verlieren“
- „meine Zeit besser einzuteilen“
- „lohnt sich das oder lohnt sich das nicht?“

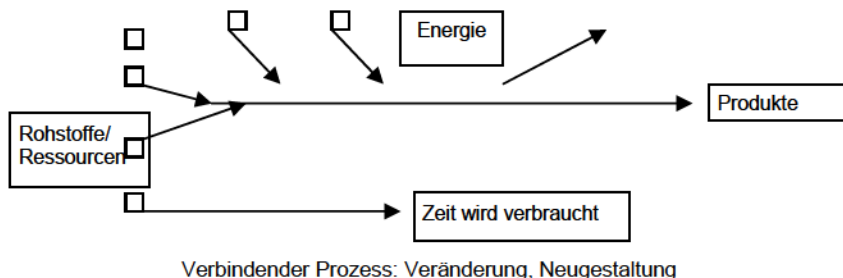
In der letzten Aussage klingt auch das Bild der Lohnarbeit an. Erst durch diese und ähnliche Verbindungen wurde die Aufmerksamkeit auf eine konventionalisierte (auch „tote“ genannt) Metaphorik gelenkt: Lernen wird in den Interviews in sehr vielen Aussagen mit dem Verb „arbeiten“ umschrieben. Dies leuchtet ein und ist allgemein gebräuchlich. Wenn dieser Begriff nun aber metaphorisch gedeutet wird, heißt das, dass das Konzept der Arbeit auf das Konzept des Lernens übertragen wird. Arbeit ist ein sehr umfangreiches Konzept wie Lernen auch. Es stellt sich also die Frage, welche Aspekte der Arbeit auf das Lernen übertragen werden und welche Implikationen sich daraus für das Lernkonzept ergeben.

Die Liste der Metaphernmodelle musste angepasst werden und alle Ausdrücke mit dem Herkunftsbereich „Arbeit“ zusammengefasst werden. Dies ergab eine lange Liste und folgende Unterkategorien des ökonomischen Herkunftsbereiches

- Lernen ist Arbeit (30)
- Lernen ist ein Herstellungsprozess (22)
- Lernen verbraucht Ressourcen/Substanz (20)
- Lernen ist Optimierung von Aufwand und Ertrag (19)
- Lernen heißt, Aufträge abarbeiten (10)
- Lernen ist Wertschöpfung (5)
- Lernen heißt, in Besitz nehmen (2)
- Lernen führt zu Resultaten (9)

Erst das wiederholte Überdenken dieser Kategorien ergab eine neue übergeordnete Folie: Lernen ist ein Herstellungsprozess und wird nach wirtschaftlichen Wertvorstellungen beurteilt: „Aufwand und Ertrag“ sollen in einem guten Verhältnis stehen, da die „Zeit kostbar ist“, beim Lernen wird „produziert“ und „konstruiert“, es entsteht ein „Produkt“, die Arbeit soll „irgendwo erscheinen“. Unter Aufwand wird „Energie“ und vor allem „Zeit“ verstanden, wobei beides als Ressource genannt wird, die nicht unendlich zur Verfügung steht, sondern „knapp“ sein kann. Damit wird das Argument der Wirtschaftlichkeit auch begründbar: Knappe Ressourcen müssen gut „ausgenützt“ werden, oder im Wortlaut, „aber dadurch, dass die Zeit so knapp ist, denke ich immer, lohnt sich das, oder lohnt sich das nicht“.

Welche Struktur kennzeichnet den Herstellungsprozess, der metaphorisch übertragen wird?



Die Ähnlichkeit zur Struktur der Wegmetapher springt ins Auge: Die Bewegung geht von einem Ausgangspunkt zu einem Endpunkt und wickelt sich in der Zeit ab. Unterschiede bestehen auf der materiellen Ebene: Auf dem Weg bleibt die sich bewegend Person mehr oder weniger sich selbst, sie wird vielleicht müde und verbraucht Energie. Bei der Herstellung verändert sich

das Material. Der Prozess ist nicht mehr rückgängig zu machen – den Weg kann man aber zurückgehen. Die beiden Endpunkte unterscheiden sich auch: Das Ziel beim Weg ist zeitlich begrenzt, das Produkt bleibt länger bestehen und kann wegbewegt, ev. verkauft werden.

Zeitknappheit oder die Notwendigkeit, die Zeit einzuteilen, kann zum dominanten Steuerungsfaktor werden, wie dies in vielen Interviews metaphorisch anklingt. Dabei spielt es eine Rolle, ob die Zeit als (endliche) Substanz oder Ressource metaphorisiert wird, die man selbstverantwortlich oder selbstsorgend „einteilen“, „nutzen“, „verlieren“, „sparen“, kann und die, wenn sie „knapp“ ist auch „kostbar“ wird oder ob die Zeitangaben wie bei der Fließbandarbeit als alleiniger prägender und rhythmusbestimmender Faktor aufgefasst werden („ich schaffe es genau in der vorgegebenen Zeit“, „das zu machen in der vorgeschriebenen Zeit“).

Was bedeutet Zeitknappheit für den Herstellungsprozess? Der Prozess kann beschleunigt oder verkürzt werden, wodurch sich die Qualität des Produktes verändern kann. Die Optimierung von Aufwand und Ertrag bedeutet letztlich, nicht das beste denkbare Produkt herzustellen sondern das möglichst ressourcensparend produzierte („lohnt sich das oder lohnt sich das nicht“, „das ist zu zeitaufwändig“), das eine noch vorzeigbare oder verkäufliche Qualität („dann muss etwas Kreatives produziert sein“) erreicht. Hier tritt das Spannungsverhältnis zum Anspruch und Wunsch nach Tiefe zu Tage: Zeitknappheit gefährdet die Tiefe, zwar kann Zeit gezielt „investiert“ werden, doch zeigt die Häufigkeit mit der Einzelmetaphern der Optimierung von Aufwand und Ertrag verwendet werden, dass der Ausweg mit der Aussage „...dass ich nur diese Zielvorgabe beachte und einfach daraufhin arbeite“ Probleme aufwirft. Eine Studierende verbindet Tiefe und ökonomische Wertschöpfung mit der Metapher der Mine: „Da würde ich sagen ich befinde mich in einer Mine und bin so am Steine suchen, am Pickeln oder am, ... ja, es ist toll und ich finde einen Stein nach dem anderen und zwischendurch pickelst du hart und zwischendurch weiß ich, ja ich muss halt jetzt da durch und dann kommt dann schon irgendwann was, wo ich...eine Mine, wo ich Gold finde oder ... Edelsteine verschiedene vielleicht noch.“<sup>8</sup>

Zeitknappheit wirkt sich beim Weg anders aus: Der Weg kann rennend zurückgelegt werden, wodurch die Person vielleicht außer Atem gerät und vielleicht auch nicht mehr allzu viel von der Umgebung mitbekommt. Sie kommt aber an das gleiche Ziel, wie wenn sie spaziert wäre. Wenn es ihr zu anstrengend ist, kann sie vorher aufhören oder eine Abkürzung nehmen.

Die implizite Handlungslogik der Herstellungsmetapher wird klar: Entweder es werden neue Zeitquellen erschlossen oder der Prozess wird auf die Zufriedenheit der Auftraggeber ausgerichtet, was sich in den Interviews so anhört:

8 Diese Metapher prägte die Studierende am Schluss der Interviews auf Nachfrage der Lernberaterin.



- „dass ich nur diese Zielvorgabe beachte und einfach darauf hin arbeite“
- „ich hab dann eben eins so abgearbeitet an einem Tag“
- „das war der Auftrag und das ist das Ergebnis“

Da teilweise Zeitangaben im Auftrag stehen, heißt dies auch, sich nach diesen zu richten, nämlich „das zu machen in der vorgeschriebenen Zeit“, obwohl es „nicht befriedigend“ ist.

Darf hier die Vermutung geäußert werden, dass der Zeit damit eine dominante Steuerungsfunktion zukommt? Die Frage stellt sich nun, ob dieser Effizienzananspruch an das eigene Lernen, der sich in der Metaphorik zeigt, für die Professionalisierung ein wichtiges Ziel abgibt und wie er sich mit anderen Aspekten, die in der (Um-)wegmetaphorik beleuchtet wurden, verträgt.

Interessant erscheint hier eine Verbindung der Aussagen über Zeitknappheit und individuellen Metaphern aus dem Herkunftsbereich Körper, „Lernen heißt, Druck aushalten“ und „Lernen heißt, Spannung auf- und abbauen“. Die drei Studierenden, die die Zeitknappheit am meisten nannten, prägen auch drastische Metaphern, die zeigen, dass die Ökonomie existenzielle Dimensionen annehmen kann:

ER: „Ich habe mich teilweise dazu durchgerungen, trotzdem weiterzumachen, und der Zeit, also es sitzt mir auch im Nacken...und dann kommt er (=Berg) wieder!

Er holt mich ein, jetzt bin ich wieder frei, also oder wieder freier. das Gefühl, das ich dann einfach hier (Hals), es kann nicht mehr fließen“

PK: „Nein ich glaube verlieren kann ich mich nicht, weil mir immer der Zeit, das Zeitmesser hinten im Rücken steckt“.

MB: „Also das brennt dann einfach unter den Nägeln, der Druck ist, ich spür's fast körperlich, ich merk's wie auf der Lunge, dass es mir wie die Luft abstellt“

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es sowohl erhellend ist, die Ausgestaltung der Metaphern der einzelnen Herkunftsbereiche darzustellen als auch Verbindungen zwischen den verschiedenen Kategorien aufzuzeigen. So wird die Bedeutung der Metapher der Tiefe erst in Verbindung mit den Metaphern des Weges und der Effizienz sichtbar und zeigt auf, welche Aspekte in der Lernberatung gezielt angesprochen werden könnten, nämlich der selbstsorgende Umgang mit dem Spannungsverhältnis zwischen Wunsch nach Vertiefung und Qualität und einem realistischen Zeitmanagement.

### 5.3 Die Verbindungen zwischen verschiedenen Metaphernmodellen

An dieser Stelle soll anhand einiger Beispiele analysiert werden, wie die Bedeutungsräume verschiedener Metaphernmodelle von Studierenden aufeinander bezogen werden und als individuelles Konzept des eigenen Lernens aufgefasst werden können.

Ausgewählt werden Stellen aus drei Protokollen, die den Metaphernmodellen der Tiefe, der Ökonomie und des Weges zugeordnet werden können.

Gut. Und dann? Also dann beginnst du?

KN: Ja, dann beginne ich mit der Arbeit, genau.

Doz7: Oder hat die Arbeit schon vorher begonnen? Lacht

KN: Aha. Ja... die Arbeit hat natürlich schon vorher begonnen. Also das Erfassen der Aufgabe, der Arbeit gehört dazu.

Doz7: Ja klar.

KN: Zur Arbeit...

Doz7: Mhm.

KN: Ja, so stimmt das, ja?

Doz7: Mhm.

KN: Aber dann beginne ich eigentlich mit der Arbeit, die... die irgendwo erscheint auch, also die dann ... im Portfolio oder im Lerntagebuch niedergeschrieben wird. Ja... also es ist jetzt, es ist sehr unterschiedlich, es kommt dann natürlich auch auf die Aufgabe drauf an. Ehm ... die Zeit ...also ich möchte irgendwie noch den Aspekt der Zeit hinein bringen.

Doz7: Okay

KN: Dass es noch so eine Rolle spielt, ob ich jetzt mich vertiefen kann, oder ob ich einfach so „drübersäderä“ ... lacht

Doz7: Lacht

KN: 7 Min. Wie heißt das denn auf Hochdeutsch? Einfach halt eben, wirklich nur diese Zielvorgabe beachte und einfach darauf hinarbeite ... egal ob es jetzt interessant wäre, oder nicht. Weil sehr oft gibt es ja dann ganz viele, wenn man ins Internet schauen geht, oder so ... ganz viele Möglichkeiten, das auszuweiten.

Doz7: Mhm. Und machst du das?

KN: Ja ... am Anfang habe ich es gemacht ... aber es ging dann einfach von der Zeit nicht mehr und war dann auch zum Teil unbefriedigend, weil es dann trotzdem ganz, irgendwie anders weiter geht ... also bei ... ein interessantes Beispiel finde ich beim MGU, wo mir so zum Begriff vom Erfolg plötzlich so, habe ich mir Gedanken gemacht und habe auch mit Doz MGU darüber so gemault und habe dann das auch so ausgeweitet und plötzlich gemerkt, Moment, ich habe das eigentlich, es ist schon interessant, aber eigentlich bringt es jetzt für diese Aufgabe nicht ... direkt etwas. Und habe dann auch wieder aufgehört und hatte dann wieder, so ein bisschen das Gefühl, ja das ist jetzt einfach Zeit, die verloren gegangen, unter den Schlussstrich, gegangen ist.

Doz7: Ja. Also, die nicht aufgabenspezifisch eingesetzt wurde.

KN: Ja. ich hätte es vielleicht einfließen lassen können ... Dann wäre es vielleicht wieder interessant geworden ...

Doz7: Mhm. Wurde es denn angesprochen in der Lernberatung?

[...]

KN: Aber es hatte nicht ... es war so ein Seiten ...einer von vielen Seitenästen.

Doz7: Wo es noch hunderte, oder tausende gäbe.

KN: Ja genau. Und das war eben, bevor ich es so ... also ich finde, ich arbeite jetzt zielgerichteter. Auch vor ... also der Schnittpunkt war für mich, als ich dann plötzlich all diese Lernberatungen hatte und auch darauf arbeiten musste. Und auf die andere Seite ist es auch befriedigend, wenn man weiss, morgen habe ich jetzt einfach Lernberatung und dann muss jetzt einfach das abgeschlossen sein. Ob jetzt das superinteressant ist, oder nicht ... Ja ... man hat es dann so geschafft.

Doz7: Ja. Klar.

In diesem Abschnitt stellt die Studierende folgende Beziehung zwischen den Metaphernmodellen her: Am Anfang des Semesters war es möglich, den vorgegebenen Weg zu verlassen, Suchbewegungen in die Weite des Internets zu

machen und dadurch eigenen Interessen nachzugehen. Dies machte KN auch bis zu einem so genannten Schnittpunkt. Dieser bezeichnet einen Zeitpunkt, ab welchem die Strategie gewechselt und auf die Lernberatungen hin gearbeitet wurde. Die vorgegebenen Ziele und die sichtbare Arbeit, also die abzuliefernden Produkte, steuerten von da an das Lernen. Dies aus zwei Gründen: Einmal, weil es unbefriedigend ist, wenn die Seitenäste nicht mit dem weiteren Weg verbunden werden, also kein Vorwärtsschreiten auf dem eigentlichen Weg bedeuten, dann aber auch, weil das Zeitbudget belastet wird – „unter dem Strich Zeit verloren geht“ – also letztlich nicht honoriert wird.

Es wird auch unterschieden zwischen Arbeit im Sinne von Vorbereitung des Lernens und dem eigentlichen Arbeiten, nämlich dem Herstellen von Produkten, die dann auch erscheinen und gesehen werden. Hier leuchtet wieder das ökonomische Gesetz der Optimierung von Aufwand und Ertrag bei der Auftragsbefriedigung auf.

Sich vertiefen wird mit dem Verb „können“ verbunden und in Gegensatz zum „Drüberweggehen“ gestellt. Dies legt den Schluss nahe, dass die Tiefe den persönlichen Wünschen und das schnelle „Drübersäddrä“ einer von der Zeitknappheit aufgezwungenen Notwendigkeit entsprechen. Das Lernen entwickelt sich nicht unbedingt entlang der eigenen Interessen, wird von äußeren Faktoren bestimmt. Dazu gehört die Struktur der Selbstlernarchitektur, angesprochen werden die Lernberatungen. Diese „hatte“ KN „plötzlich“, womit angedeutet wird, dass dies nicht in ihrer Verantwortung liegt. Trotzdem wird die Einschränkung durch die Strukturierung und die Lernberatungen nicht nur negativ erlebt, weil sie ermöglicht, Etappenziele zu definieren und zum Abschließen von Teilaufgaben führt. Dies wird auch als positives Gefühl beschrieben, hervorgerufen durch die Bestätigung, dass man es „geschafft“ habe. Zwei Mal wird das Wort „einfach“ benutzt, keine eigentliche Metapher und doch könnte die doppelte Bedeutung einen Hinweis geben, dass die Zeitlimite durch die Lernberatung als Vereinfachung empfunden wird: Struktur als Bewältigungshilfe von Komplexität. Andere Studierende bestätigen mit ihren Aussagen diese Vermutung, indem sie in der Lernberatung mitteilten, dass sie Lernberatungen im Voraus „buchen“, weil sie „unter Druck“ gut arbeiten können. Hier zeigen sich erste Hinweise, dass der Dualismus zwischen Fremdsteuerung durch äußere Faktoren und Selbststeuerung durch intrinsische Motivation (Wunsch nach Tiefe) relativiert wird und als selbstsorgend zu bewältigendes Spannungsfeld verstanden wird.

Die Differenz zwischen einem eng geführten Lernweg und einer lustvollen Vertiefung wird auch in anderen Protokollen deutlich. Bei MB wird sie mit dem Bild des Maulwurfes und dem Eintauchen in einen See metaphorisiert:

MB: also ich habe jetzt einen Maulwurf im Kopf

Doz7: Ja, einen Maulwurf, ja

MB: Aber das ist es nicht, weil, weil ein Maulwurf nur, also ich habe das Gefühl, der

schaut dann wirklich nur darauf und das stimmt bei mir nicht. Es stimmt ein Stück weit und zwar dort, wo es mich dann fast erdrückt und wo ich nur abarbeite, aber es ist, vom Abarbeiten her, hat's etwas.

Doz7: Ja, aber dass der Maulwurf so blind ist, das stimmt nicht?

MB: Ja, das stimmt nicht. Also sagen wir mal, nein lassen wir mal, ok vom Abarbeiten her ist es ein Maulwurf und vom Ganzen her, oder eben auch vom Gefühl her, springe ich in einen See hinein. Also es ist ein schönes Gefühl ...

Doz7: ... Und heisst das auch schwimmen? ...

MB: Nein ich schwimm nicht, ich tauche ein

Doz7: Ah, du tauchst ein, ja.

MB: Ja bis an den Grund. Aber es ist schön. Also nicht, ja, kühl.

Hier zeigt sich die Ambivalenz zwischen den beiden Bildern: die Enge des Ganges in der Erde, die den vorwärts buddelnden Maulwurf fast „erdrückt“ und dem schönen Gefühl des „Eintauchens bis an den Grund“. Die Ambivalenz bezieht sich auf das Lernen in der Selbstlernarchitektur allgemein. Sie schafft es nicht, eine einzige Metapher zu finden, die beide Gefühle vereint und wählt deshalb zwei verschiedene. Die Erleichterung durch die Strukturierung kommt in einem anderen Abschnitt des Protokolls zur Geltung:

Doz7: Also die Erfahrung, dass das das erste Mal gut gegangen ist, hilft dir jetzt eigentlich, aus dieser ... Spannungssituation rauszukommen?

MB: Ja genau

Doz7: Und das erste Mal, wie bist du da rausgekommen?

MB: Es ging dann, ich hab dann einen Tag noch zur Verfügung gehabt, an dem ich wirklich hab durcharbeiten können, und irgendwie (...) Ich hab dann eben eins so abgearbeitet an einem Tag und wirklich viel erledigt und es war auch, dass sehr viel so erledigt werden konnte und dann war es plötzlich absehbar, also plötzlich habe ich mir so halt gesagt, Moment stopp, und mal schauen, was bleibt jetzt noch genau zu tun, und lass einfach hier mal alle Gefühle weg und wirklich mal objektiv schauen, was ist denn das Schlimme dran und dann habe ich gemerkt, ah nein, hier kann ich jetzt das schon, noch eine Lernberatung und dann habe ich es abgeschlossen und hier kann ich das und dann da und da und dann habe ich gesehen, es geht.

Doz7: Ja, also du hast wieder drüber hinweg gesehen.

MB: Ja und habe das Ziel gesehen. Und schlimm ist es, wenn ich mitten drin bin und nicht weiss, ob ich fertig werde oder nicht.

Im Gegensatz zum oben erwähnten guten Gefühl des Hineintauchens wird hier von der gleichen Studierenden die Schwierigkeit des Drinseins beschrieben: Ein allgemeiner Druck, der Panik auslösen kann, weil der Überblick fehlt. Das „Abarbeiten“ von Aufträgen wird wiederum als Erleichterung dargestellt, das Sehen der einzelnen Elemente der Struktur als ordnungstiftend und Komplexität reduzierend.

Eine andere Studierende beschreibt das Dilemma der Tiefe in einer von der Lerneraterin explizit geforderten Metapher folgendermaßen:

Doz7: Gut, und jetzt vielleicht zum Schluss noch, wenn du ein Bild dafür finden müsstest, wie du jetzt arbeitest zu Hause, was die Qualität und vielleicht auch die Schwierigkeit ausmacht, wie würdest du das charakterisieren? Vielleicht mit einer Metapher.



DH: ... so ein bisschen ein Wurm (beide lachen)

Doz: Ein Wurm? Nämlich?

TN: Ich bohre mich so in das hinein und vielleicht manchmal auch so links und rechts, dann weiss ich nicht, ob ich alles wahrnehme und so das tiefe Hineinbohren ...

Doz: Und das ist verbunden mit Tiefe? Oder?

TN: Ja, mindestens mit dem Wunsch nach Tiefe (lacht) und der Wurm sieht ja auch nicht so viel, der weiß nicht genau ob er genug tief ist, (beide lachen), ob er eigentlich an der Oberfläche und wie er dann am Schluss raus kommt, sieht er dann nach 6 Wochen.

Doz: Aber es ist dir wohl in der Tiefe? Oder?

TN: Ja!

Doz: Es ist also nicht so, dass du damit verbindest, du erstickst?

TN: Es ist beides, eben, auf eine Art fühle ich mich sehr wohl in der Tiefe aber manchmal auch, wo bin ich eigentlich?

Doz: (Lacht) dann möchtest du gerne wieder raus schauen?

TN: Ja, manchmal fühlt man sich eben doch zu wohl vielleicht, (lacht).

Das Gefühl in der Tiefe wäre gut, wenn nicht die Gefahr bestände, dass sich der Wurm verirrt, dass er nicht mehr weiß, wo er ist und ob der Gang, den er gebohrt hat, dorthin führt, wo er sollte. Der mangelnde Überblick in der Tiefe wirkt beängstigend, weil er auch Kontrollverlust bedeutet, der Wurm weiß nicht genau, wo er ist. Wenn sich der Wurm zu wohlig fühlt in der Tiefe, sich unbeaufsichtigt in alle Richtungen bewegt, kann er nach sechs Wochen, wenn er wieder herauschaut, merken, dass er nicht am richtigen Ort gebohrt hat.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die von den drei Studierenden in den Protokollen gestalteten Bedeutungszusammenhänge von den konventionellen Metaphern des Lernens als Weg, Herstellungsprozess und Bewegung ins Innere/in die Tiefe ausgehen. Die Kombination der Metaphernmodelle schafft eine spezifische Deutung der persönlichen Lernerfahrung: KN unterscheidet zwischen eigentlichem Arbeiten, das produktorientiert ist und das Abschreiten des vorgegebenen Weges beinhaltet und dem interessengeleiteten, mehr Raum und Zeit beanspruchenden Lernens. Am Anfang des Semesters lernte KN in der freieren Art, der Mangel an Zeit und die Verbindlichkeit der Lernberatungstermine veränderten aber sein Vorgehen, dem sie auch etwas Positives abgewinnen kann: Das Vorgehen befriedigt. Freiheit wird demnach als Möglichkeit den eigenen Interessen nachzugehen verstanden. Freiheit im Sinne des selbstsorgenden Lernens dagegen meint auch den angemessenen Umgang mit vorgegebenen Strukturen. In diesem Sinne entsteht ein Widerspruch zwischen den beiden Ansichten: KN denkt, dass sie von einem autonomen zu einem stärker fremdbestimmten Vorgehen übergeht, im theoretischen Konzept der Selbstlernarchitektur macht sie aber Schritte in Richtung selbstsorgenden Lernens!

MB thematisiert die Ambivalenz zwischen freiem Bewegen in der Tiefe und eng geführtem Tunnelbau in der Erde. Die Erfahrung mit Panikattacken während der ersten Wochen führten auch bei MB zu einem auf Effizienz ausgerichteten Lernstil, der durch die optimale Zeitnutzung zu Freiräumen führt,



die das genussvolle Tauchen in die Tiefe mit guten Gefühlen erlaubt. Auch hier eine Entwicklung in Richtung selbstsorgenden Lernens.

DH wird in der zweiten Woche des Semesters befragt und beschreibt ihr Wohlbefinden als Wurm, der sich in die Tiefe bohrt. Sie hat noch keine Lernberatung besucht und ist unsicher, ob die Gänge, die sie in die Tiefe aber auch nach rechts und links bohrt, den Erwartungen der Dozierenden entsprechen. Die Effizienz wird nicht erwähnt.

Die Eigenart der Metaphern, durch offene Stellen und mehrdeutige Verbindungen Unschärfe zu erzeugen, ermöglicht eine individuelle Ausgestaltung und Erweiterung, die Hinweise auf persönliche Werthaltungen und Vorstellungen geben und sich als Ausgangspunkt der Lernberatung eignen (vgl. Kapitel 7).

## 6 Ergebnisse

Die Studierenden verwenden vorwiegend konventionelle metaphorische Ausdrücke für das Lernen, wenn sie von ihren persönlichen Erfahrungen sprechen. Diese lassen sich teilweise dem in der Kognitiven Linguistik, Sozial- und Erziehungswissenschaft mehrfach diskutierten und auch empirisch nachgewiesenen räumlichen Herkunftsbereich zuordnen (Lakoff/Johnson 2004; Schmitt 1995; Herzog 1999; Peyer/Künzli 1999).

Am häufigsten wird das Metaphernmodell der gerichteten Vorwärtsbewegung im Raum, die Wegmetapher, verwendet. Dies erstaunt nicht, hat sie doch sowohl in der pädagogischen Fachliteratur (siehe oben) als auch in der Alltagssprache einen prominenten Platz: Die Wegmetapher wird umfassend gebraucht für das Leben der Menschen und auch spezifischer für die individuelle Karriere (Moser 2003a). Sie stellt letztlich eine Übertragung des Ablaufes der Zeit als abstraktes Phänomen in die räumliche und damit der sinnlichen Erfahrung direkt zugängliche Dimension dar. Indirekt ist der Zeitaspekt im Metaphernmodell des Weges enthalten, weil zwischen dem Abmarsch und dem Erreichen des Zielpunktes immer Zeit vergeht. Dieser Aspekt wurde in den weiter oben zitierten Analysen nicht weiter thematisiert. In dieser Untersuchung taucht der Zeitaspekt bei verschiedenen Metaphernmodellen als zentraler Faktor auf: Bei der Wegmetapher wird das Vorwärtskommen betont, das Stehenbleiben oder Sichverweilen – durchaus Sinn stiftende Punkte im Bedeutungsraum des Weges – in Beziehung auf das Lernen werden tendenziell als „Aufgehaltenwerden“ gedeutet.

Die Analyse des räumlichen Metaphernmodells erhellt die Fokussierung der Studierenden auf Effizienz (Optimierung von Aufwand und Ertrag). Dieser Fokus erscheint beim zweithäufigsten gewählten Metaphernmodell „Lernen ist ein Herstellungsprozess“ in hellem Licht: Die Effizienz wird überbe-

tont, die eigenen Ansprüche an die Qualität der „Produkte“ dem auftragsorientierten „Abarbeiten“ untergeordnet. Diese bewusste Ausrichtung des Lernens geht einher mit ambivalenten Gefühlen, die in Verbindung mit der räumlichen Metaphorik ausgedrückt werden: das Bedauern, die Tiefe zu wenig ausloten zu können, und die Erleichterung, von den schriftlich formulierten Aufgabenstellungen und den Dozierenden als Auftraggebern unterstützt zu werden. So kann die Komplexität schrittweise abgebaut werden. Auffallend ist dabei, dass der Mehrzahl der Studierenden Tiefe und Nähe („dranbleiben“) erstrebenswert und selbstbestimmt erscheint, Zeitökonomie dagegen als aufgezwungen und oberflächlich. Die Selbstverantwortung für das Austarieren der beiden Bestrebungen wird nicht übernommen. Der metaphorisch dargestellte Gegensatz zwischen selbst gewählter Tiefe und aufgezwungener Zeitökonomie ist ebenfalls eine einseitige Betonung einzelner Aspekte des Bedeutungsraumes: Wie das didaktische Prinzip der exemplarischen Auswahl beweist, müssen sich Tiefenbohrungen und Zeitökonomie nicht ausschließen!

Handelt es sich bei den Metaphernmodellen des Weges und der Tiefe nicht um einen Widerspruch? Einerseits wird das langsame Vorwärtskommen als das Aufgehaltenwerden abwertend andererseits das Tauchen in die Tiefe als erstrebenswert metaphorisiert. Aus meiner Sicht zeigt sich hier ein Spannungsfeld, mit dem Studierende und Lehrpersonen konstruktiv – selbstsorgend – umgehen lernen müssen: Die widerstrebenden Impulse einer intrinsischen Motivation, die zum zeitvergessenen Aufgehen im Moment (Bezug zu Flow?) führen kann und der Vernunft, die das Fließen der Zeit (letztlich die Endlichkeit des Daseins) in die Waagschale legt.

Eine einzige Studierende kennt diese Ambivalenz der widerstrebenden Impulse nicht und freut sich mit dem Metaphernmodell des Wassers, dass in diesem Semester ihr selbstsorgender Umgang mit Ressourcen und Effizienz zum Zuge kommen kann: Sie beschreibt, dass sie sich als „renaturierter Bach“ fühlt im Unterschied zum Präsenzunterricht im vorhergehenden Semester, in dem sie sich öfters als „ein Feuerwehrschauch, wo immer das Wasser gebremst wird“ (JW) gefühlt hätte. Sie spürt die Freiheit innerhalb der vorgegebenen Strukturen.

Mit der Fokussierung auf Effizienz und Produkt bei der Herstellung tritt eine in der Pädagogik und humanistischen Psychologie weit verbreitete Metaphorik des „Wachstums“ in den Hintergrund. Diese Metapher tritt auch nicht als Sehnsucht auf, wie dies bei der Metaphorik der Tiefe der Fall ist und Ambivalenzen aufzeigt. Sie wird nur ein einziges Mal verwendet in der positiv gewerteten Einzelmetapher „ich blühe auf“. Ebenso wenig wird das Bergsteigen (ebenfalls eine Bewegung in die Höhe) verwendet. Das „Abarbeiten“ dagegen wird häufig genannt und könnte auch im räumlichen Sinn gedeutet werden: Statt dass die Lehrpersonen (wie bei Aebli 1976) die Lernenden auf die Berge führen, tragen die Studierenden die Berge lieber ab!

Interessant ist, zusammenfassend gesagt, nicht in erster Linie der Gebrauch der konventionalisierten Metaphernmodelle sondern die gruppenspezifische und individuelle Auslegung oder „Lesart“ (Forneck 2006a). Metaphernmodelle eignen sich dadurch, individuelle Lesarten in der Selbstreflexion aufzuspüren und in der Lernberatung zu bearbeiten.

## 7 Resümee

### 7.1 Optimierung von Aufwand und Ertrag

In dem Metapherngebrauch der Studierenden ist eine starke Betonung der Optimierung von Aufwand und Ertrag zu beobachten. Dies ließe sich als Zeichen einer kaum zu bewältigenden Quantität von Materialien und Aufträgen deuten. Eine Reduktion der Aufträge oder eine Vergrößerung der Zeitbudgets wäre dann eine mögliche Konsequenz. Von einem didaktisch-konzeptionellen Standpunkt erscheint aber eine andere Deutung wahrscheinlicher. Das Abwägen von Tiefe und Bearbeitungsoptimierung, das in der Metaphorik explizit wird, lässt sich dann als wichtiger Lernschritt im Umgang mit dem eigenen Lernen deuten. Wenn man den Druck reduziert, würde er sich an anderer Stelle aufbauen, da die Komplexität eine Herausforderung darstellt und die Orientierungsschwierigkeiten durch weniger Zeitdruck, der ja die Ansprüche an die Tiefe des Verständnisses reduziert, eher noch zunehmen. Das Thematisieren dieser potenziellen Überforderung kann als Querschnittsaufgabe der allgemeinen Lernberatung übertragen werden.

Wird nun Verarbeitungstiefe mit Autonomie und Zeitökonomie mit Fremdbestimmung konnotiert, so wird dieser Zusammenhang selbstsorgenden Lernens verstellt. Selbstsorge beim Studieren als eigenverantwortlicher Umgang mit seinen persönlichen Ressourcen und richtig verstandener Effizienz im Sinne von bestmöglicher Qualität kann in der Lernberatung reflexiv bearbeitet werden. Die Studierenden sollen in der herausfordernden Aufgabe unterstützt aber nicht davor geschützt werden!

### 7.2 Metaphorik der Autonomie?

Der Frage, welchen Begriff der Freiheit bzw. Autonomie die Studierenden in den Metaphern implizit äußern, wurde in dieser Untersuchung nicht systematisch nachgegangen und kann nur punktuell beleuchtet werden, verspricht aber einen interessanten Ansatzpunkt für weiterführende Studien. Verschiedene Studierende wählen Metaphern für die Wahlfreiheit, wie „*ich werde mir da die Rosinen rauspicken*“ (PK) oder „*Mathematik, die habe ich mir als*

*Zückerchen aufgespart*“ (JW), oder „um ausweichen zu können“ (BG). Einzelne Studierende lösen sich vom Freiheitsbegriff, der ausschließlich die Wahlfreiheit zwischen Alternativangeboten meint und Lernenden die Rolle von Konsumenten und Konsumentinnen im Warenhaus zuschreibt. Dies zeigt sich zum Beispiel in der Metapher „für mich ist es manchmal auch der langsamere Weg, der mich danach befriedigt“ (DH), „irgendwie habe ich das Gefühl, es ist nicht vorgedacht für mich“ (JW), „ja, das ist mein Garten, ich kann das Tor selber öffnen, ich kann es aber auch schließen und mich schützen“ (TW), „es findet bei mir halt so viel an Gedankenschritten statt“ (ER).

Das Ringen um den „richtigen“ Umgang mit der Komplexität und der „knappen“ Zeitressource kann als konkrete Erfahrung der Selbstverantwortung interpretiert werden. Den metaphorischen Problematisierungen des eigenen Handelns in diesem Spannungsfeld soll in einer weitergehenden Untersuchung nachgegangen werden.

### 7.3 Funktionen von Metaphern

Die Reflexion der persönlichen Lernerfahrungen kann von individuellen Ausgestaltungen und spezifischen Verbindungen der konventionellen Metaphermodelle ausgehen. Die Lernberaterin oder der Lernberater nimmt Metaphern der Studierenden auf, fragt nach oder kontrastiert in den Lerngruppensitzungen unterschiedliche Lesarten. Zukünftige Untersuchungen könnten der Frage nachgehen, ob und wie erkenntnisfördernde oder erkenntnisverschleiende Wirkungen von Metaphern(-modellen) zu unterscheiden sind und wie mit ihnen in der Lernberatung gearbeitet werden könnte.

Zur Illustration ein Beispiel aus der aktuellen Untersuchung: Eine Studierende beklagte die Anlage der Selbstlernarchitektur, die sie daran hindere, eine Schublade nach der andern zu füllen. Sie würde gezwungen, immer alle Schubladen geöffnet zu halten, weil die einzelnen Inhalte mit einander verbunden wären und nicht einzeln eingeordnet werden könnten.

Die Ausgestaltung der Behältermetaphorik beleuchtet ein Lernverständnis der Studierenden, das erfolgreiches Lernen mit dem additiven Einordnen von Wissensbestandteilen in Schubladen verbindet und die mit dem vernetzten Setting der Selbstlernarchitektur nicht nur nichts anfangen kann sondern auch mit dem Ergebnis unzufrieden ist. Eine Intervention in der Lernberatung könnte die verwendete Metaphorik problematisieren und der Komplexität besser angemessene Aneignungsstrategien thematisieren.

Die gleiche Frage gilt für das Verwenden von Metaphern auf der Seite der Dozierenden. Ein bewusster Umgang mit Metaphern verhindert unnötige Festschreibungen und ermöglicht erweiternde Perspektiven. Die Metapher „kopflastig“ könnte gezielt durch die Metaphorik des Tanzes ersetzt werden: „tanzende“ Gedanken!



## Literatur

- Aebli, Hans (1976): Die Lehrerfrage und der fraglose Unterricht. In: Dohmen, G. u.a. (Hrsg.): Unterricht, Aufbau und Kritik. München: Piper Verlag, S. 86-101.
- Aristoteles (1982): Poetik (Herausgegeben und Übersetzt von M. Fuhrmann). Stuttgart: Reclam.
- Beeler, Armin (1999): Wir helfen zu viel. Zug: Klett.
- Debatin, Bernhard (1995): Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung. Berlin: De Gruyter.
- Debatin, Bernhard (1997): Metaphern und Mythen des Internet. (<http://oak.cats.ohiou.edu/~debatin/German/NetMet.htm>, 29.11.2007)
- Drewer, Petra (2003): Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens. Tübingen: Gunter Narr.
- Drommel, Raimund H./Wolff, Gerhart (1978): Metaphern in der Politischen Rede. In: Der Deutschunterricht 30, S. 71-86
- Fillmore, Charles J. (1982): Frame Semantics. In: The Linguistic Society of Korea (Hrsg.): Linguistics in the Morning Calm. Seoul: Hanshin, S. 111-138.
- Forneck, Hermann J. (2006a): Selbstlernarchitekturen. Hohengehren: Verlag Schneider.
- Forneck, Hermann J. (2006b): Selbstgesteuertes Lernen und Professionalität. In: Forneck, Hermann J./Gyger, M./Maier Reinhard, Ch.(Hrsg): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Bern: h.e.p.
- Forneck, Hermann J./Gyger, M./Maier Reinhard, Ch.(Hrsg) (2006): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Bern: h.e.p.
- Gentner, Dedre/Gentner Donald, R. (1983): Flowing waters and teeming crowds: Mental models of electricity. In: Gentner, D. (Ed.): Mental Models. Hillsdale: Erlbaum, S. 99-129.
- Gessinger, Joachim (1992): Metaphern in der Wissenschaftssprache. In: Bungarten, Th. (Hrsg): Beiträge zur Fachsprachenforschung: Tosted: Attikon, S. 29-56.
- Glöckel, Hans (1996): Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gössling, Hans Jürgen (1993): Subjektwerden. Historisch-systematische Studien einer pädagogischen Paradoxie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Herzog, Walter (2002): Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Jäkel, Olaf (1997): Metaphern in abstrakten Diskurs-Domänen. Eine kognitiv-linguistische Untersuchung anhand der bereiche der Geistestätigkeit, Wirtschaft und Wissenschaft. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (2004): Leben in Metaphern. Heidelberg: Carl Auer.
- Moser, Karin S. (2000): Metaphor Analysis in Psychology-Method. Theory and Fields of Application. In: Forum Qualitative Sozialforschung (Online Journal) 1, 2 (<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00moser-e.htm>, 20.11.2007)
- Moser, Karin S. (2003a): Metaphern des Selbst. Wie Sprache, Umwelt und Selbstkognition zusammenhängen. Lengerich: Pabst Science Publishers. 2. Auflage als e-book bei [www.ciando.com](http://www.ciando.com).
- Moser, Karin S. (2003b): Mentale Modelle und ihre Bedeutung: kognitionspsychologische Grundlagen des (Miss)Verstehens. In: Ganz-Blättler, U. u.a. (Hrsg): Sinn-



- bildlich schiefe: Missgriffe bei Symbolgenese und Symbolgebrauch. Bern: Peter Lang, S. 181-205.
- Peyer, Anne/Künzli, Rudolf (1999): Metaphern in der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 2, S. 177-194.
- Rumpf, Horst (1995): Wirklichkeiten berühren – Die Schule vor Herausforderungen des Zivilisationsprozesses. Die Bildungskrise – Umriss eines neuen Bildungsbegriffs. In: Buchen, Silvia/Weise, Elke (Hrsg.): Schule und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ryter Krebs, Barbara (2006): Reflexivität und Lernberatung. In: Forneck, Hermann u.a. (Hrsg.): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Bern: h.e.p., S. 141-164.
- Schmitt, Rudolf (2003): Methode und Subjektivität in der Systematischen Metaphernanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung (Online Journal) 4, 2 (<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03schmitt-d.htm>, 20.11.2007).
- Schmitt, Rudolf (2000): Skizzen zur Metaphernanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung (Online Journal) 1, 1 (<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00schmitt-d.htm>, 20.11.2007).
- Schmitt, Rudolf (1995): Metaphern des Helfens. Weinheim: Verlag Beltz.
- Spychiger, Maria (2004): Zeitgemässe Erziehung (Buchrezension). In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 26, S. 3.
- Sternberg, Robert J./Horvarth, Joseph A. (1999): Tacit Knowledge in Professional Practice. In: Sternberg, Robert J./Horvarth, Joseph A. (Hrsg.): Researcher and Practitioner Perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass. (keine Seitenangabe).